

POR UNA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Manolo Carrasco *

Nuestra intención es rescatar el componente actitudinal de los contenidos del área social, en unos momentos en que la Reforma está sufriendo duros ataques desde los sectores conservadores, no sólo a nivel político, sino fundamentalmente dentro de los claustros escolares. Pero también la investigación didáctica más reformista ha estado dominada por una excesiva atención hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de procedimientos, por una orientación conceptualista e intelectualista de la enseñanza, así como por un reflujo de la interdisciplinariedad.

1. El sujeto dentro del objeto

Esta es la premisa fundamental, el punto de partida, de todo conocimiento social, y por tanto de los contenidos del currículum de nuestra área. De aquí se derivan dos líneas de concepción del currículum.

Por un lado, éste ha de plantearse como una forma de conocimiento de nosotros mismos, de la especie humana. Esto implica, necesariamente, un conocimiento global y no de sólo algunas dimensiones, como el tiempo (historia) o el espacio (geografía). Enfatizar éstas a costa de cualquier otra es caprichoso y supone una mutilación de la concepción global del ser humano, la sociedad y la cultura. Pero, sobre todo, se trata de acercar los contenidos del currículum al alumno, que es ahora el sujeto/objeto. Estamos defendiendo un currículum que estudie al ser humano desde el punto de vista de la sociedad y la cultura, lo que incluye también su pasado, pero como vía de conocimiento del presente. Defendemos un currículum centrado en el alumno como sujeto/objeto de conocimiento. Esto supone un esfuerzo por enfocar los contenidos del área desde su perspecti-

va. Veamos si sirve un ejemplo. El estudio de la hominización debe plantearse no como un proceso ocurrido hace millones de años, y esto porque pensar en la hominización como algo terminado con la aparición de Homo Sapiens Sapiens es erróneo; la hominización es algo actual, un proceso que se renueva en cada persona, de donde se deriva la necesidad de conjugar el estudio de las características de la hominización (bipedismo y liberación de manos, nacimiento inmaduro, desarrollo del cerebro y del lenguaje...) con el estudio personal de las características paralelas del alumno/sujeto/objeto. Por ejemplo, el análisis del nacimiento inmaduro puede y debe provocar la reflexión sobre la necesidad y las características del aprendizaje. Lo que proponemos es un currículum que sirva para repensar continuamente lo que los humanos somos y hacemos, antes y ahora, fuera y dentro del aula.

Pero decíamos que la entidad sujeto/objeto abre otra línea de desarrollo curricular. Si el alumno/sujeto está implicado en la realidad

“¿hasta qué punto es posible conocer sin actuar?... Sujeto-objeto no están solamente uno frente al otro: se impli-

can y se exigen mutuamente. Constituyen momentos dialécticos de un mismo proceso... esta perspectiva exige con frecuencia una ruptura con los modelos tradicionales de conocer en los cuales la razón humana ocupa el centro y las leyes y categorías mentales se convierten en categorías y leyes del ser”. (ANDER-EGG: 1987, p.22)

Lo que traducido al currículum del área social supone un replanteamiento del diseño de tareas y de la estructura organizativa, de manera que el alumno adquiera consciencia de su papel de sujeto del conocimiento, no sólo escuchando una explicación del profesor (que también) sino realizando aquellas actividades que puedan conducirle a esa consciencia. Por ejemplo, ¿cómo adquirir consciencia del papel social y constructivo del aprendizaje que se deriva de la inmadurez con que nacemos los humanos, esa característica de la hominización que queríamos integrar en el aula? Pensamos que las actividades más adecuadas se encuentran en la dinámica de grupos, injustamente relegadas a actividades de tutoría (para pasar como mejor se pueda el rato), cuando están cargadas de contenidos psicosociales clave (aprendizaje en grupo, empatía, liderazgo, etc.).

Por último, resulta evidente que las categorías conceptuales de la disciplina Historia son insuficientes para desarrollar nuestro planteamiento, y que al análisis temporal de la hominización, ya de por sí complejo, hay que añadir elementos tomados de la antropología física y cultural, de la sociología, de la psicología social y, por qué no, de la pedagogía, pero entendida ésta última no

* MCEP Madrid.

sólo como organizadora de estrategias educativas sino también como contenido primordial del currículum.

2. La mirada del otro

Esa mirada, esos pensamientos y acciones del otro, son el espejo en que nos miramos nosotros mismos y nos reconocemos. Comprendemos el énfasis que la psicología cognitiva hace del aprendizaje como un proceso interno, cosa que no negamos, naturalmente; pero es necesario enfatizar los procesos de interacción social en el aprendizaje y, lo que es más importante, en la socialización:

“Conocer es comunicar: el enunciado puede sonar aventurado. Tendemos a segmentar ambos momentos: uno primero en el que adquirimos el conocimiento de algo y otro posterior en el que, ya una vez éste adquirido y si se da la ocasión para ello, pasamos a comunicarlo. Sin embargo, la propia experiencia debiera alertarnos y llevarnos a poner en duda esta fragmentación; a reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo. En efecto, si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido la oportunidad y el compromiso de transmitir a otros... Alguna vez habrá que integrar en la teoría del aprendizaje el factor comunicacional” (KAPLUN: 1998, p.213)

Este es nuestro enfoque. Pero en esta ocasión orientado no sólo a la comunicación de contenidos ajenos al alumno. En relación con el apartado anterior, el sujeto sólo puede constituirse objeto de conocimiento a través de la comunicación reflejada en los otros, a través de nuestra mirada y la del otro. El mecanismo ideal es la famosa *empatía*, que no se trata simplemente de un nuevo procedimiento que se puede o no trabajar en el aula, según *vayamos de tiempo*; más bien nos parece el heurístico clave para la comprensión en historia y en el área social en general, porque si la cultura es el conjunto de significados compartidos, sólo la empatía supone la comprensión de los significados de los otros individuos y de

las otras culturas, del pasado y del presente.

La escuela es un buen laboratorio natural para experimentar diariamente la mirada del otro como factor crucial de socialización. De nuevo vamos a considerar dos vías de aplicación. Por un lado, el currículum social pone obligatoriamente al alumno, aun sin quererlo, en contacto con otros seres humanos cuando se estudian otras culturas. Y no sólo cuando se estudian culturas no occidentales, porque el mismo pasado occidental es ya otra cultura, otra forma de vida, que está en la raíz de nuestro presente pero que al alumno se le antoja totalmente ajena, o sea *otra*. En realidad este es el problema diario al que se enfrentan los profesores de historia, cómo hacer comprensible a los niños y jóvenes lo que aparentemente debería resultarles directamente accesible: su propio origen, no ya el de otros pueblos. De nuevo nos encontramos con un proceso de desentrañamiento de significados. Pero más interesante todavía puede resultar presentar la auténtica mirada de otra cultura sobre nosotros mismos, de manera que queden en evidencia las convenciones y artificios occidentales. Un excelente ejemplo son los escritos de TUIAVII DE TIAVEA sobre la *extraña* tribu de los PAPALAGI.

La segunda vía de aplicación de la mirada del otro está no en otras culturas sino en *los otros del aula*. Aquí se mezclan intrincadamente conceptos, procedimientos y actitudes. Hay que convertir en contenidos explícitos las relaciones interpersonales y las actitudes expresadas, explícita e implícitamente, las deseadas y las no deseadas, mediante procedimientos de trabajo en grupos a distintas escalas. Aparece aquí la dimensión curricular de la organización del aula y del centro. Y si queremos hacerla explícita, no puede quedarse en un apéndice de los contenidos de la programación oficial del departamento. Hay que hacerle un hueco en el trabajo diario, y no como un asunto a tratar en algún tiempo muerto del curso, del tipo de las actividades *extraescolares y complementarias*.

3. La socialización subliminal y emocional

Subliminal refiere a nivel subcons-

“Proponemos un currículum que sirva para repensar continuamente lo que los humanos somos y hacemos, antes y ahora, fuera y dentro del aula.”



“Se trata de que el alumno adquiera conciencia de su papel de sujeto del conocimiento.”

ciente, inconsciente, inadvertido, en el sentido en que lo usa FERRÉS (1996) en relación a los efectos inadvertidos de la televisión sobre la persona. Falta de consciencia que es causa principal de su eficacia socializadora. Estamos ante el currículum oculto (JACKSON), que es preciso incorporar al currículum oficial para poder trabajar con un currículum real. Es un imperativo moral el que nos empuja a colocar *actitudes* y *valores* en el primer plano del currículum, inversamente a la ordenación que hace el DCB, de manera que esas actitudes y valores no devengan mero apéndice retórico, es decir papel mojado (que es lo que suele ocurrir en la práctica). Esto nos obliga a seleccionar los contenidos y a secuenciarlos dejando otra vez de lado los criterios disciplinares académicos. Por ejemplo, YUS RAMOS dice que

“sólo el aprendizaje significativo de conocimientos puede provocar movilizaciones en las actitudes” (en GAVIDIA: 1996, p.74)

planteando una secuencia lineal que va desde los conocimientos hasta las actitudes. Nosotros creemos que no es así, que sólo movilizandolas actitudes se puede provocar el aprendizaje significativo de conocimientos, porque la significatividad y la relevancia sólo se consiguen cuando se da esa movilización actitudinal. De otra forma estaríamos ante un aprendizaje que bien pudiera ser comprensivo pero en absoluto relevante.

Por eso mismo, aun estando de acuerdo con GAVIDIA cuando afirma que

“los contenidos actitudinales no se

pueden desligar de los conceptuales, ya que las actitudes no se generan en el vacío y sólo se pueden desarrollar ante determinados hechos, situaciones o fenómenos” (ibid.)

hemos de precisar que esos *“hechos, situaciones o fenómenos”* deben referir antes a actitudes que a conceptos, pues de ser a la inversa el resultado puede ser contraproducente: un concepto actitudinal (por ejemplo: solidaridad) no acompañado de una movilización actitudinal real (por ejemplo: trabajo cooperativo en el aula) puede generar el rechazo u olvido de la actitud solidaria. Que es lo que ocurre habitualmente en las aulas. Como dice GOLEMAN, citando a DEWEY,

“la educación moral es más poderosa cuando las lecciones se enseñan entremezcladas con el curso real de los acontecimientos –la modalidad educativa propia de la alfabetización emocional–, no cuando se imparten en forma de lecciones abstractas” (1996, p.438)

Se trata, por tanto, de *integrar* en los esquemas conceptuales de los diferentes bloques temáticos de nuestra área los contenidos actitudinales pertinentes. Aparentemente, el procedimiento es sencillo: se trata de verbalizar y explicar continuamente lo que ocurre en el aula. Pero otra cosa es hacerlo con eficacia. Sobre todo por la inercia del alumnado a considerar lo actitudinal como *“portarse bien”* y a considerar la evaluación como una serie de exámenes.

Pero ¿valores, qué valores? Pues los democráticos, naturalmente. ¿Y cómo?

Pues practicándolos diariamente, sin complejos respecto a los compañeros profesores que se quejan continuamente de la falta de disciplina (añorando sin duda los tiempos en que el alumnado de secundaria venía seleccionado) y sin complejos de autoridad respecto a los alumnos a los que les das la mano y te cogen el pie.

Pero los valores, para ser de verdad comprendidos en primer y fundamental lugar hay que *sentirlos*. Entramos en el complejo mundo de los sentimientos con el convencimiento de que forman la clave de arco de la relación didáctica, clave que puede hacer fracasar cualquier otra consideración epistemológica o metodológica, sustrato oculto sobre el que descansa la transposición didáctica, más que sobre cualquier consideración científico-disciplinar, por muy rigurosa que ésta sea. Es que si no hay tratamiento de lo emocional no hay rigor, queremos decir. Confundir el rigor didáctico con la científicidad, con la planificación milimétrica, con el diseño estadístico y cosas por el estilo es olvidar lo más importante en el aula: los anhelos, las frustraciones, alegrías y tristezas del día a día. Planteamos aquí el falso dilema racionalidad-emotividad en el sentido que aporta FERRÉS (1996):

“La voluntad de ser racionales y la orgullosa convicción de serlo se deben sin duda a la presión social. En la cultura occidental se ha tendido a condenar, ya desde Platón, el mundo de la irracionalidad y de las emociones. Han sido vistas como fuerzas debocadas que es preciso controlar... El mito de la racionalidad humana lleva a olvidar el carácter dual de la persona y sus con-



M^{ra} CARMEN MOGOLLOS

tradiciones internas, que a menudo son una consecuencia del conflicto entre la emoción y la razón, entre el pensamiento y el deseo.” (Ibid., p.21)

¿Pensamiento débil frente a sentimiento fuerte? No, hay que superar nuevamente los falsos dilemas de un razonamiento simple. Hay que asumir el componente irracional humano como algo positivo. Y si hay que adiestrar la razón, igualmente hay que adiestrar las emociones. Recordemos la crisis de la modernidad: parece que es ciencia, técnica y racionalidad lo que le sobra a este mundo; o más bien que no son suficientes; puede que el incumplimiento del programa ilustrado se deba a la no inclusión de lo irracional en el diseño de lo humano, y cuando se ha hecho ha sido parcialmente (FREUD) o radicalmente (NIETZSCHE), pero no armoniosamente.

Pero vayamos al aula. La alfabetización emocional debe ser tratada como un contenido transversal, porque es una de las dos dimensiones definitorias, junto a la razón, de lo humano. Es al tiempo *estrategia* didáctica, fuente y contenido del currículum (explícito u oculto, eso dependerá de nosotros). ¿Y el área de sociales, qué pinta? Pues, en primer lugar, recae sobre ella gran parte de la responsabilidad de fomentar el mito de la racionalidad humana, al que dedica gran parte de los temarios; por ejemplo: el ser humano como animal racional, el triunfo de la razón en la cultura griega, la mentalidad renacentista, la revolución industrial... (a esto añádate la vulgarización general que se realiza de estos conceptos en el aula, el resultado puede ser desastroso). Y mientras tanto los alumnos, por supuesto, educándose emocionalmente fuera del aula, sobre todo en manos de la televisión: sexismo, consumismo, violencia, irresponsabilidad... ¿Por qué no incluir lo emocional en el currículum de sociales cuando lo que pretendemos es socializar, formar personalidades conscientes de sus posibilidades y limitaciones? ¿Es que no se pueden conocer las características y la historia de las emociones humanas, igual que el origen de la desigualdad o la formación de Europa? A lo peor es que estudiar la formación de Europa sin una educación emocional nos puede llevar adonde nos ha llevado en los Balcanes, o en

Euskadi. Avanzando algo más, lo que pretendemos es integrar en el currículum la dimensión socioemocional, o sea la comprensión de la determinación social de las emociones y su carácter colectivo,

“campo abonado de la manipulación social: panem et circenses, fútbol, sexo y rock and roll, y otros fanatismos... La propia iniciación sentimental o sexual tienen mucho que ver con la presión social, así como la iniciación a los ritos adultos (fumar, beber, conducir, drogarse, salir...)...El adolescente que no vive sus emociones es el que más peligro tiene de refugiarse exclusivamente en las colectivas, las del grupo, de tribu, las descontroladas” (ROYO: 1998, p.16-17)

Para colmo, todo el mundo habla de la falta de valores en la juventud actual. Pues venga, manos a la obra. Pero ¿cómo se hace? En primer lugar, descarguemos a la escuela de parte de esta gran responsabilidad, y a los profesores de una tarea para la que no están preparados. Estas son cuestiones que afectan a toda la sociedad, aunque también a la institución escolar. El diseño didáctico de la educación en valores, emocional, actitudinal (que al final viene a ser todo una) no puede, por su propia naturaleza, plantearse al modo racionalista. Se dice, y estamos de acuerdo, que debe realizarse por *impregnación* más que por aprendizaje. Son de nuevo las experiencias comunicativas las que más pueden ayudarnos. La comunicación, en su faceta *expresiva* y *metafórica*, es el puente de unión entre las distintas sensibilidades presentes en el aula.

“los profesores... suelen utilizar el discurso (y, en consecuencia, la vía racional) cuando pretenden educar o influir, y... tienden a utilizar el relato, los cuentos (y, en consecuencia, la vía emotiva) cuando pretenden entretejer, divertir, premiar... Pero mientras en la vía racional el discurso es explícito, en la vía emotiva –en el relato– el discurso ideológico está enmascarado, camuflado. El relato pretende a menudo escamotear la evidencia del discurso, ofrecerlo camuflado mediante la fascinación de la acción y la emoción. En este mecanismo radica una buena parte de su fuerza de penetración” (FERRÉS: 1996, p.71)

“Solo la empatía supone la comprensión de los significados de los otros individuos, las otras culturas, del pasado y del presente.”



M^{te} CARMEN MOGOLLOS

“Muy interesante es presentar la auténtica mirada de otra cultura sobre nosotros mismos, de manera que quede en evidencia las convenciones y artificios occidentales.”

“Sólo movilizando las actitudes se puede provocar el aprendizaje significativo de conocimiento.”



Mª CARMEN MOGOLLOS

“¿Por qué no incluir lo emocional en el currículum de sociales cuando lo que pretendemos es socializar?”

Estamos convencidos de la importancia del humor como procedimiento de trabajo en el aula y como heurístico: la visión irónica permite al ser humano distanciarse de sí mismo, verse desde fuera, conocerse mejor y desnaturalizar lo que la costumbre, los medios de comunicación y en general los agentes socializadores (incluida la escuela) convierten en natural cuando no es sino convencional.

La empatía no puede obtenerse por mecanismos exclusivamente racionalizadores, como bien saben en Hollywood, en las empresas televisivas y en las agencias publicitarias. Son mecanismos casi exclusivamente emocionales los que consiguen la identificación de millones de jóvenes en el mundo con los personajes filmicos. Es lo que FERRÉS llama “pensamiento primario”, que funciona básicamente por asociaciones, metonimias, metáforas, y muy pocas racionalizaciones: éstas se producen a posteriori, para legitimar las decisiones tomadas (frecuentemente irracionales).

Discurso barato... Puede ser, pero que no se nos pida una formalización teórico-lógica de lo que no lo puede tener. Sí, hay componentes que pueden sistematizarse, como hace Goleman, pero cuando se entra en el aula pasa a primer plano la indeterminación y la improvisación bien entendida, que no es lo mismo que falta de planificación.

Habrá quien quiera tenerlo todo planificado de antemano; habrá quien confunda el rigor con un organigrama, y la seriedad con el aburrimiento. Y quien defiende otros planteamientos tiene que justificarse continuamente. Nosotros confiamos más en la búsqueda diaria de nuevas propuestas, traer materiales diferentes que quizá no encajan con lo que habíamos pensado hacer al comienzo del curso, sobre todo (que no exclusivamente) materiales de naturaleza cualitativa: arte, literatura, documentos de la vida cotidiana, comics, películas, música... materiales como se ve interdisciplinares, pero sobre todo cargados de significados conceptuales y emotivos, como los que los jóvenes consumen diariamente, a los que se les puede sacar mucho jugo. Quizá no aprendan las técnicas del historiador académico, pero no es esa nuestra pretensión, sino la de que sepan interpretar racional y emotivamente los significados culturales actua-

les y del pasado. Porque una experiencia exclusivamente racionalizadora es una vivencia parcial, mutilada.

¿Objetivos, criterios, secuenciación, calificación, metodología? Sí, pero flexibles y abiertos a todas las posibilidades. ¿Métodos cuantitativos? También, pero subordinados a los métodos y documentos cualitativos, porque estos últimos son vivencialmente de un orden superior. Incluso

“La tecnología estadística ocupa un lugar subordinado a la tecnología lingüística, pues contar unidades es una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer identidades y diferencias” (BELTRAN, aludiendo a Ibañez, en GARCIA FERRANDO, IBAÑEZ y ALVIRA: 1986, p.40; la cursiva es nuestra).

Igual que el constructivismo propone partir de las ideas previas del alumno, nosotros proponemos partir también de las emociones previas del alumno para reelaborarlas conjuntamente en el aula. Si olvidar las ideas previas del alumno no conduce a la elaboración de un aprendizaje significativo (AUSUBEL), nosotros creemos que olvidar las emociones previas del alumno no conduce a la elaboración de un aprendizaje relevante, de orden superior al significativo porque abarca toda la experiencia vital de la persona.

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1987): *Técnicas de investigación social*. México: Ed. El Ateneo.

FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Ed. Paidós.

GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F., COMPS. (1986): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. Alianza.

GAVIDIA, V. (1996): “La construcción del concepto de transversalidad”, en *Aula de innovación educativa*, nº 55, octubre, pp. 71-77.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.

KAPLUN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

ROYO, M. (1998): “La educación de las emociones en la enseñanza secundaria”, en *Aula de innovación educativa*, nº 71, mayo, pp. 15-19.