



*INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN LA  
RELACIÓN PEDAGÓGICA:  
BASES PARA UN  
CURRÍCULUM FLEXIBLE*



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN CURRICULUM**

**TESIS: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA RELACIÓN  
PEDAGÓGICA: BASES PARA UN CURRICULUM FLEXIBLE**

**TESISTA: LIDIA MARGARITA FROMM CEA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. ROGERS DANIEL SOLENO**

**MAYO 2003**

## **DEDICATORIA**

A mi abuela, la recordada **Profesora Margarita Elvir**, quien educó generaciones enteras en la Escuela Esteban Guardiola de La Lima, Cortés:

Su esfuerzo y lucha constante, el amor por la docencia y la entrega abnegada al apoyo de los niños menos favorecidos académicamente a lo largo de 39 años de servicio magisterial sin interrumpir, definitivamente impactaron muchas vidas. Hoy sé que no solamente impactaron en mi persona, sino que en muchas otras vidas que de otra manera se hubiesen sentido, probablemente, fracasadas. Tan sólo bastaba una palabra de aliento de la boca de la profesora Yita...

Las sonrisas, el interés y el afecto que hayamos regalado como maestros son valiosas semillas que luego producen fruto al ciento por uno, aunque no nos percatemos de ello. Afortunadamente, otros sí lo hacen. Y lo que esos pequeños lleguen a ser, lo seremos también nosotros.

Y mucho más, cuando se trata de una abuela y de su nieta. ¿Verdad, Yita?



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre, María Eugenia Cea, por darme la vida.

A mi abuela Yita; soy lo que soy por su empeño, nada más.

A Alejandro Bustillo, por todo su valioso apoyo y paciencia.

A mis hijos, el tesoro más bello que se me ha permitido tener; en el orden de nacimiento:

- ▶ Alejandra Rebecca; gracias por cómo eres; tu eficiencia y tu ayuda incondicional no tienen comparación-¡eres lo máximo! Te admiro mucho.
- ▶ David Alejandro; gracias por tus atenciones y ¡por ser tal como eres! ¿Qué haríamos sin vos? No habría motivos para reír.
- ▶ Laura Margarita; gracias por tu dulzura, tus bellos dibujitos y cariñitos; siempre tan reconfortantes, pero nunca tanto como tu sonrisa.

A Palalo y a mis hermanos Carlos y Karla (con mi pequeña sobrinita Nicole y el próximo(a); Eduardo; Maru; y Carolina; por siempre creer en mí, a pesar de las matas de plátano.

A mis maestros y consejeros académicos, Dra. Judith Morel y Dr. Rogers Soleno, por facilitar y abrir, desinteresadamente, el camino hacia nuevas perspectivas y horizontes. ¡Les agradeceré por siempre!

A todos mis compañeros y colegas, por esos dos años de esfuerzos y más; pero en especial, a mi tan querida amiga Vivian Ramos: a pesar de los apuros con palillos o con fósforos; con caídas que rompían pantalones o con tobillos quebrados; con desodorantes vespertinos o con dibujitos después de receso, con ocho cocos o con listas de palabras, siempre encontrábamos una buena razón para reír juntas.

## ÍNDICE GENERAL

<b>Prólogo</b>	
<b>Introducción</b>	
<b>CAPÍTULO I:</b>	
<b>El umbral de las inteligencias múltiples</b>	<b>19</b>
1.1. Conceptualizando la inteligencia: de lo monolítico a lo sistémico	19
1.2. La naturaleza de las inteligencias múltiples	28
1.3. Orígenes de las inteligencias múltiples	32
1.4. El fundamento de las inteligencias múltiples	36
1.5. Las inteligencias múltiples en el entorno escolar: implicaciones curriculares	45
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>El camino hacia la inteligencia emocional</b>	<b>55</b>
2.1. Abordando la inteligencia emocional	55
2.2. Coeficiente intelectual versus Coeficiente emocional	68
2.3. Ventajas de la inteligencia emocional	73
2.4. Construyendo la relación pedagógica con inteligencia emocional	75
<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>La inteligencia emocional en la construcción de un curriculum flexible</b>	<b>86</b>
3.1. Un curriculum rígido: más pedagogía tradicional	86
3.2. Hacia una pedagogía fundamentada en inteligencia emocional	98
3.3. Inteligencia emocional en la relación pedagógica y el curriculum	102
3.4. La inteligencia emocional como rasgo de un curriculum flexible	118
<b>Conclusiones</b>	<b>144</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>152</b>





# PROLOGO



## **PRÓLOGO**

Conocí el trabajo de aula a los 17 años, con un inquieto grupo de niños de kinder. Era emocionante ver su fabulosa imaginación, sus travesuras propias de la edad, y su alegría en general. No podía dejar de sentir alguna nerviosidad al reconocer la importancia de mi trabajo con ellos, introduciéndolos al idioma inglés. En la medida en que trabajábamos y aprendíamos juntos, la nerviosidad se disipó, y fue sustituida por un cariño excepcional. Probablemente el aprendizaje más importante que me heredaron fue el reconocer que algunos de estos pequeños ya mostraban algunas lágrimas internas en su yo. Siempre me pregunté si algunas de esas lágrimas eran también generadas en mi propia aula de clases. No fue muy difícil detectar la veracidad de esto.

A lo largo de 13 años de experiencia en las aulas de primaria, aprendí a crear un clima afectivo agradable para mis alumnos, a minimizar las lágrimas y a sustituirlas por sonrisas. Pero la lección más grande fue aprender a no ocultar mi yo con mis alumnos. Por eso reía con ellos también, aunque me fastidiaran en algunas ocasiones. Aprendí a darles confianza, y a animarles a dar lo mejor de sí. Pero también experimenté fracasos; y por sobre todo, mucha confusión al descubrir niños lindos, pero muy tristes y dañados emocionalmente. Estas vivencias me permitieron percibir que un alto rendimiento porcentual no podía ser la máxima expectativa en mi aula de clases. No; al contrario, tenía que existir una expectativa mayor por descubrir.

Así es como surgió la oportunidad de profundizar sobre este fenómeno. Bajo los amplios espacios de reflexión que nos abrió la

Maestría en Curriculum, reconocí que muchos de estos niños tristes habían sido injustamente etiquetados como “malos alumnos” mediante experiencias paralizantes en el aula. Identifiqué el otro componente complementario al desarrollo pedagógico tradicional del aula: el clima afectivo, la relación pedagógica, con toda su riqueza en la psicodinámica en el aula.

Una tarde, deseando hilvanar mis experiencias positivas y negativas como docente, con toda la grosura de las teorías curriculares frente a mí, nació la idea de abordar un curriculum flexible tejido desde una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional. ¡Parecía ser un enlace adecuado entre el cambio educativo y la aplicación en el aula! Por muchos meses, desde las inteligencias múltiples, pude pensar y repensar la relevancia de una relación pedagógica fundamentada en inteligencia emocional que sirviese en la construcción de un currículo flexible y que fuese enriquecedora para el aula. ¿Podría ser ésta la respuesta a mis anteriores preguntas?

Reconociendo que no existen las panaceas, espero que una mirada a la relación pedagógica dotada de inteligencia emocional nos permita reflexionar sobre nuestra práctica docente y mejorar el clima afectivo del aula, en búsqueda de la deliciosa calidez. Mi mejor deseo es que bajo esta conceptualización logremos pensar, repensar y recrear un curriculum flexible, que favorezca las diferencias individuales y el desarrollo integral del maestro y del alumno como actores educativos protagónicos. Lo importante es, por sobre todo, que se establezcan **encuentros** verdaderamente enriquecedores en las aulas hondureñas.

# *INTRODUCCION*



## **INTRODUCCIÓN**

Los vientos del cambio han azotado al mundo. Han levantado los techos de los antiguos constructos, y también han arrancado los cimientos de las viejas estructuras y esquemas. La escuela, como institución social surgida formalmente desde la Revolución Francesa, no puede permanecer impávida ante los cambios en su entorno. La sociedad y el mundo entero están esperando que la escuela proporcione respuestas a las demandas del momento: la formación de ciudadanos críticos, capaces de aprender por sí mismos y de trabajar en equipo. Es probable que a la escuela hondureña sólo le haya alcanzado, por los momentos, una suave brisa levanta-papeles. Debemos, como educadores y como sociedad dispuesta al cambio, estar preparados y listos para el viento arremetedor.

Esta tesis, llamada ***Inteligencia emocional en la relación pedagógica: bases para un currículum flexible***, pretende aportar un granito de arena en la preparación para la transformación educativa que se gesta en el país actualmente. Constituye un intento, un espacio de reflexión sobre cómo la inteligencia emocional en la relación pedagógica de aula puede ayudar a generar un currículum flexible. Permite repensar los fundamentos de un currículum flexible basado en una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional. Una reflexión de esta naturaleza es urgente ante la decisión política y la presión de una sociedad dispuesta al cambio de paradigma educativo en nuestros días.

El tema abre un debate en referencia a la política educativa con la cual ha despertado este nuevo siglo, y conduce al análisis de sus

posibilidades de concreción en el aula de clases. Lastimosamente, la mayoría de movimientos de reforma educativa en el país han permanecido únicamente escritos en el papel, pues no logran afincarse en el seno del aula de clases, lugar donde la verdadera reforma educativa debe desembocar para concretizarse en cambios educativos de peso. El aula es, precisamente, ese lugar donde debe lograrse el cambio educativo deseado, y desde donde también se debe pensar y diseñar la reforma educativa, especialmente en este momento en que existe tanto la voluntad y la decisión política como también fuertes fuentes de financiamiento para su consecución. La comprensión y el análisis de la psicodinámica en el aula y su impacto en el curriculum oculto son un elemento vital para el mejoramiento cualitativo de lo metodológico y pedagógico que pretende lograr el proceso de reforma educativa en el país. Es, pues, el momento adecuado para desarrollar este espacio de reflexión que permita un ojo crítico a la praxis pedagógica cotidiana, desde la mirada de los paradigmas y puntos de ruptura entre los mismos.

Así, el planteamiento general del tema desarrollado busca analizar la construcción de la inteligencia emocional en la relación pedagógica como elemento vital para un curriculum flexible. De esta manera, se parte de las inteligencias múltiples como marco referencial para identificar los principios de la inteligencia emocional. Esta es la premisa para analizar la relevancia, los fundamentos y los criterios de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional como base para un curriculum flexible. A partir de esta reflexión surge el problema de investigación, el cual ha precedido al desarrollo de este proyecto: **¿Cómo influye la relación pedagógica dotada de inteligencia**

**emocional en la construcción de un curriculum flexible?** De este problema se desprenden los siguientes subproblemas de investigación: ¿cuál es la relación existente entre el concepto tradicional de inteligencia y la teoría de las inteligencias múltiples? ¿Cómo se relacionan las inteligencias múltiples con la inteligencia emocional? ¿Cuáles son los principios de la inteligencia emocional? ¿Cuál es la relevancia de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional? ¿Cuál es el impacto de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional en la construcción de un curriculum flexible? El objetivo general de la investigación, pues, es el siguiente: analizar cómo una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional influye en la construcción de un curriculum flexible.

Este proyecto es una investigación cualitativa de carácter bibliográfico. Se define como monográfica-panorámica debido a la gran cantidad de consultas y lecturas intencionadas que fue necesario realizar. Una revisión permanente de la literatura (de fuentes primarias, secundarias y terciarias) sirvió como base para la construcción de la perspectiva teórica que a continuación se desagregará. Dado el proceso de triangulación respetado, se presentan miradas realizadas desde diversos ángulos, lo cual arroja una amplia percepción de la complejidad inherente al tema de la inteligencia, de la relación pedagógica, del clima afectivo en el aula y del curriculum flexible.

Existe, en lo interno del trabajo, el apoyo de un enfoque historiocrítico dada la contextualización y análisis de los conflictos y elementos específicos relacionados con la psicodinámica del aula. De esta manera, se desarrolla el análisis crítico conducente a explorar y



recrear las consistencias internas del ámbito afectivo en el aula de clases. También podemos hablar de un enfoque basado en la historia de ideas, ya que se emprendió, por medio de los problemas antes mencionados, el propósito de encontrar el origen y la evolución de las ideas centrales de dos paradigmas educativos que impactan en la consecución del currículum.

Siguiendo esta metodología de investigación cualitativa, nace el primer capítulo, llamado **El umbral de las inteligencias múltiples**, el cual nos posiciona en una transición conceptual desde una inteligencia monolítica a una sistémica e integral, bajo el marco referencial de las inteligencias múltiples. De igual forma, analiza la naturaleza, los orígenes y el fundamento de las inteligencias múltiples en el nuevo paradigma que ha emergido en derredor de una inteligencia sistémica y dinámica, más que de una inteligencia monolítica y estática. Finalmente, nos ubica en las implicaciones curriculares de las inteligencias múltiples en el entorno escolar.

El segundo capítulo, **El camino hacia la inteligencia emocional**, nos conduce explícitamente hacia una mayor comprensión de lo que es la inteligencia emocional, su naturaleza y sus rasgos. Explica la ruptura entre el paradigma del Coeficiente Intelectual (CI) como medida monolítica e irrefutable que mide la inteligencia y el nuevo paradigma del Coeficiente Emocional (CE) como complemento que reconoce las competencias sociales, aptitudinales y emocionales que forman parte del ser humano como individuo. Asimismo, enumera las ventajas de la inteligencia emocional y analiza sus aportes en la construcción de una relación pedagógica en el aula.

En el tercer y último capítulo, **La inteligencia emocional en la construcción de un curriculum flexible**, se presenta la inteligencia emocional en la relación pedagógica como un elemento de ayuda en la construcción de un curriculum flexible. Primeramente nos ubica en la inteligencia emocional, para luego analizar la inteligencia emocional en la misma relación pedagógica como premisa para la construcción de un curriculum flexible. Como contraposición, también desarrolla un análisis exhaustivo del curriculum rígido que se vincula con la pedagogía tradicional. Con especial interés analiza la impersonalidad y rigidez del clima afectivo generado desde esta perspectiva. Luego, tras este recorrido, nos permite concluir en la concepción de un curriculum flexible que se genera desde una nueva relación pedagógica dotada de inteligencia emocional.

El reto que lanza esta investigación es certero: ir construyendo una relación pedagógica que sirva de base para el establecimiento de un curriculum flexible. Este es un reto de gran relevancia, ya de cara al nuevo siglo, ahora que el país cuenta por primera vez con un Curriculum Nacional Básico y con su respectivo Diseño Curricular Nacional, bajo el marco de un plan estratégico de educación que traza los lineamientos de reforma educativa hasta el año 2015. El reto es más sencillo de lo que aparenta ser: debemos repensar y gestar las reformas educativas desde la realidad del aula de clases, desde el día a día, desde la mirada de quién es el que enseña y quién es el que aprende.

Porque en una aula de clases, indistintamente del nivel educativo o sector al que pertenezca, todos enseñan y todos aprenden.

*Capítulo 1*  
*EL UMBRAL DE LAS*  
*INTELIGENCIAS MÚLTIPLES*



## **CAPÍTULO 1: EL UMBRAL DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

**“La esencia de la teoría de las inteligencias múltiples es respetar las abundantes diferencias que existen entre la gente, las variaciones múltiples en las formas de aprender, los diferentes métodos de evaluación y el número incalculable en que éstas pueden dejar una huella en el mundo...”**

**Howard Gardner**

### **1.1. Conceptualizando la inteligencia: de lo monolítico a lo sistémico**

El término inteligencia y su conceptualización siempre han estado en la mesa de discusión. Y aunque todo el mundo hable de la inteligencia, y aunque cada año se apliquen millones de pruebas para medirla, existe la fuerte controversia sobre el beneficio -y aún, el daño - que esta aplicación trae consigo. Antes de profundizar sobre esta controversia, analicemos la etimología del vocablo. Proviene del latín **inteligere**, el cual está compuesto por los vocablos **inter** que significa entre; y **eligere**, que significa escoger (Diccionario de Sinónimos y Antónimos Océano, 1998: 742). Significa, pues, la capacidad de elegir entre varias opciones; aunque otra traducción bien puede ser la formada por **inter** que significa entre; y **ligere**, que significa ligar o unir. Esto significaría, más propiamente, el entendimiento como principio de categorización y abstracción. Aún hay otra posible connotación, si la raíz **inter** se interpreta no sólo como lo que está entre sino lo que esta

adentro, en el interior, como la esencia interna de una realidad palpitante. En este caso, la inteligencia es también la facultad que permite al ser humano penetrar en la esencia íntima de la realidad. De cualquier manera, y desde todas estas interpretaciones, se puede considerar que la inteligencia es, según su etimología, una capacidad compleja integrada por diversas y muy variadas habilidades mentales. Pero no siempre ha sido ésta la consideración.

La definición que más se conoce sobre lo que es la inteligencia habla de la “brillantez”, la “agudeza,” y la habilidad para comprender información rápidamente. De aquí que la inteligencia se emplee para “explicar” por qué algunos estudiantes aprenden rápidamente, y por qué otros no. Los diversos enfoques enfatizan la definición de lo que es la inteligencia; unos se han acercado a su propósito, mientras que en otras ocasiones sólo han logrado alejarse. Pero lo que sí es seguro es el avance cualitativo del concepto que ha sobrevenido con el transcurso de los años, aunque tampoco se ha llegado a un consenso científico específico sobre esto. En este sentido, se le solicitó a un grupo de expertos en psicología que enlistaran los aspectos más consensuados y relevantes con respecto a lo que es la inteligencia. Este es el resultado de los tres primeros aspectos (Snyderman y Rothman: 1987, 3):

- Habilidad para manejar abstracciones: manejo de ideas, símbolos, relaciones, conceptos, principios, a un mayor nivel que instrumentos mecánicos o de actividades sensoriales.

- ▶ Habilidad para resolver problemas: enfrentarse a situaciones nuevas, y no simplemente responder de manera ensayada y repetitiva.
- ▶ Habilidad para aprender: aprender a partir de abstracciones que involucran palabras y símbolos.

A partir de esta encuesta, Estes compiló una definición: la inteligencia es la conducta adaptativa del individuo, caracterizada usualmente por algunos elementos de resolución de problemas y dirigida por procesos y operaciones cognoscitivas (ver Estes, 1982: 71). Ahora bien, en la comunidad científica ya existe un consenso sobre los componentes no intelectuales de la inteligencia, valga la redundancia. La inteligencia trasciende las habilidades de razonar, resolver problemas y aprender e involucra una serie de cualidades emocionales, sociales y también sensoriales. En lo que muchos estudiosos sí coinciden es que se requiere más que poder cerebral para ser inteligente (Snyderman y Rothman, 1987: 6-7).

Pero recorramos por un breve instante los anales históricos para comprender mejor de dónde surge esta controversia que flota en derredor de la inteligencia. El año 1904 fue testigo de un evento que convirtió el concepto tradicional de inteligencia en uno de los mitos del siglo XX: en 1904, el Ministerio de Educación Pública de Francia solicitó al psicólogo Alfred Binet, junto a Théodore Simon y a un grupo de colegas, la creación de un instrumento que pudiese determinar quiénes eran los alumnos que más corrían el riesgo de fracasar en la escuela. Para Binet, la inteligencia consistía en realizar juicios acertados, por lo cual se elaboró una serie de preguntas con las que se pudiera medir la

capacidad de los niños para “juzgar, comprender, y razonar correctamente” (Binet, 1905: 23).

Inicialmente, los ítem de estos cuestionarios estaban mayormente basados en los aspectos sensoriales, pero pronto se descubrió el poder de predicción de las preguntas más escolásticas, las cuales fueron generalizadas en los instrumentos que se elaboraban. Estas preguntas escolásticas cubrían los dominios verbales, matemáticos y espaciales. En este sentido, las pruebas de inteligencia llegaron a ser pruebas de rendimiento académico -no dejan de medir los conocimientos, las destrezas y las habilidades primordialmente enseñadas como contenidos en la escuela (Gage y Berliner, 1990: 30). De esta manera, las medidas arrojadas por estos instrumentos se emplearon para predecir el rendimiento académico, y de esa forma, apoyar a los maestros en su trabajo diario con los niños. El gran propósito detrás de este proyecto era proveer enseñanza correctiva y clases especiales a todos aquellos que obtuvieran resultados bajos en esta escala. Aunque las pruebas para medir la inteligencia no eran del todo novedosas para esa época, Binet decidió diferenciar estas pruebas emergentes de los anteriores intentos, que consistían en medir la velocidad en que se desplaza la mano de un niño a lo largo de 50 centímetros, estimar diferentes pesos, y evaluar el tiempo empleado para reaccionar ante colores o sonidos. Estas mediciones habían sido las pruebas habituales que intentaban, hasta cierto punto y en esta época, medir la inteligencia.

Así, de estos antecedentes surgió la primera prueba de inteligencia, orientada a medir procesos mentales mucho más

“complejos” como la memoria y la atención, con el fin de medir la capacidad intelectual general y, por ende, el éxito escolar. De estos esfuerzos Binet introdujo el concepto de edad mental, el cual representa el nivel intelectual medio correspondiente a una determinada edad. Algunos años más tarde, en 1912, el psicólogo alemán Wilhelm Stern acuñó el concepto de Coeficiente Intelectual o CI como la relación numérica entre la edad mental y la edad cronológica (Stern, 1912: 12). Surge, pues, el coeficiente de inteligencia (C.I.), el cual es el resultado de la división de la edad mental entre la edad cronológica multiplicado por diez. Si la edad mental y la edad cronológica coinciden, el C.I. equivale a cien y es igual a la media. Bajo esta conceptualización, un alumno con un CI de 100 se consideraría “normal” o “promedio”; un CI de 131 sería clasificado como “excepcional” mientras un alumno con puntaje de 72 estaría destinado a recibir algún tipo de educación especial (ver Gage y Berliner, 1990: 14-31).

Muy pronto, entre los años 1920 y 1930, Estados Unidos importó estas pruebas de inteligencia y las convirtió en instrumentos para catalogar estudiantes como “aptos” o “no aptos” para el éxito escolar. Las pruebas de inteligencia, pues, se convirtieron en instrumentos de predicción del éxito escolar; pero, posteriormente, también se adoptan como medida de predicción para el éxito en la vida. De aquí proviene el aura de misterio que comenzó a rodear al concepto de inteligencia.

Posteriormente, Lewis Terman, psicólogo de la Universidad de Stanford, desarrolló una adaptación escrita de la primera prueba de Binet, llegando a conocerse como la escala Stanford-Binet. Las puntuaciones arrojadas en estas pruebas fueron utilizadas para



identificar el coeficiente de inteligencia. Posteriormente se extendió la aplicación del CI hasta que llegó a ser reverenciado como medida irrefutable e incluso, no modificable. Así, las pruebas de inteligencia y su aplicación comenzaron a ser vistas como una “tecnología” utilizada principalmente en la selección de los individuos más aptos para cubrir nichos académicos o vocacionales (Gardner, 1999: 13). Esta aplicación toma su origen durante la primera Guerra Mundial, cuando dos millones de hombres estadounidenses fueron seleccionados y clasificados jerárquicamente por el ejército, de acuerdo a los resultados de la aplicación de las primeras pruebas de inteligencia. Con el paso del tiempo, se asumió en los círculos científicos que la inteligencia, pues, podía ser medida objetivamente y reducida a una cifra única: el venerado CI. La evaluación de la inteligencia, en aproximadamente dos décadas, había ya alcanzado la hegemonía, y una extensa difusión a nivel mundial.

En todo caso, la política del uso de las pruebas de inteligencia ha sido y continuará siendo cuestionada, ya que pueden contribuir al establecimiento del Efecto Pigmalión<sup>1</sup> de las “profecías autocumplidas” (Gage y Berliner, 1990: 24). El Efecto Pigmalión explicita el proceso por el cual las expectativas de un alumno, muchas veces derivadas de lo que

---

<sup>1</sup> El Efecto Pigmalión de Rosenthal explica cómo la “etiqueta” de “bueno o malo” que le coloca el maestro al alumno luego condiciona la conducta y el desempeño de éste, a modo de cumplir con el estereotipo que tenga el maestro de su persona. Ashton (1985) comprobó como aquellos profesores que se creen capaces de sacar adelante incluso a los alumnos más difíciles si se lo proponen de verdad, son los que tienen alumnos más motivados. Gibson y Dembo (1984) hallaron que los profesores más eficaces son los que menos critican a sus alumnos y los que más persisten en sus esfuerzos en situaciones de fracaso.

él percibe que las demás personas que le rodean piensan de él, llegan a influir de tal manera en su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Rosenthal, 1968; en L. Barriocanal, 2002: Julio 2002). En una investigación realizada en una escuela pública, Rosenthal y Jacobson aplicaron un test de inteligencia a todos sus alumnos. Acto seguido proporcionaron a los maestros los nombres de los niños que, según las pruebas realizadas, habrían de demostrar un desarrollo intelectual destacado durante el curso. Lo que en realidad hicieron fue elaborar una lista conteniendo los nombres del 20% de los niños escogidos al azar. Ocho meses más tarde, midieron de nuevo el cociente intelectual de todos los alumnos y comprobaron que los niños en aquella lista aleatoria del 20% del total de niños en el aula habían logrado un mayor desarrollo intelectual y eran, además, calificados por sus profesores como más inquisitivos, curiosos, mejor adaptados y más felices.

El Efecto Pigmalión, en relación al CI, se basa en los puntajes que arrojan las pruebas de inteligencia. La tendencia muestra que la mayoría de las veces el maestro tiende a “ver” a su alumno a través de este puntaje, y la enseñanza se ajusta al “supuesto” puntaje de inteligencia arrojado por el CI. Los bajos puntajes en el CI tienden a condicionar la enseñanza del maestro y su valoración con respecto al potencial del alumno, y a conducir a los niños a severas actitudes de resignación. Es así como los puntajes de CI se convierten en detonadores del Efecto Pigmalión o de las profecías autocumplidas, tanto en los niños como en los mismos maestros.

Hace algunas décadas atrás se pensaba que la formulación de nuevos conocimientos consistía únicamente en construir nuevas conexiones en el sistema cerebral. Gradualmente, se confirmó que el proceso de aprendizaje es uno mucho más complejo: con el trabajo de Piaget se sabe que antes de construir nuevas conexiones, el cerebro prácticamente se encuentra destruyendo activamente las conexiones previamente existentes, con el fin de sustituirlas por nuevas estructuras (ver Enciclopedia de la Psicopedagogía Océano, 1998: 63-67). Precisamente se destruyen estas viejas estructuras porque han perdido validez; y se pasa a la construcción de las nuevas, las cuales se han vuelto significativas. Es muy fácil observar la complejidad del aprendizaje, y el gran ingenio bajo el cual opera el cerebro humano; proceso que la psicología y la pedagogía han intentado simplificar bajo el término del CI en la inteligencia. En la medida en que se comprendió cómo el cerebro se basa en una permanente y continua colaboración de diferentes componentes, se fue gestando la noción que establece a la inteligencia como un proceso más sistémico, no-monolítico.

El proceso de asimilación y construcción de información, o inteligencia, realmente se consolida bajo procesos de autorenovación y autotranscendencia, los cuales Jean Piaget denominó asimilación y acomodación (ver Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998: 66-69). Para comenzar, la teoría de Piaget especifica la relación entre las estructuras o unidades físicas que componen el intelecto y que varían según la edad, y las funciones, que son invariantes ya que consisten en procesos intelectuales compartidos por todos los seres humanos, independientemente de la edad, del sexo, o de las diferencias individuales. Las funciones, a su vez, se componen de lo que Piaget

llamó organización y adaptación. La organización consiste en el proceso de categorización, sistematización y coordinación de las estructuras cognitivas. Bajo el componente de organización, las personas se vuelven selectivas con respecto a sus respuestas a objetos y acontecimientos. La adaptación, en cambio, se refiere al proceso doble en el cual se adquiere información en el proceso de cambiar las estructuras cognitivas previamente establecidas, hasta adaptarlas a la nueva información percibida. Hay una interrelación e intercambio entre los componentes de organización y adaptación. La adaptación, a su vez, se compone de dos procesos: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en el proceso de adquisición e incorporación de nuevas informaciones; interactúa con la acomodación, que es el ajuste de las estructuras cognitivas establecidas.

Con Piaget se empezó a visualizar el aprendizaje como un sistema que opera a partir de la interacción de varios subsistemas, y no como un proceso simplificado de inteligencia monolítica. La teoría de Piaget no fue ni maduracionista, que se basa en la cronología del desarrollo, ni ambientalista, que le otorga la primacía al medio ambiente físico y social; más bien fue un interaccionista. Como interaccionista, creyó que el desarrollo cognitivo es el producto de la interacción entre factores internos y externos; que es la interacción de cada sujeto con su medio ambiente.

Los términos de esta teoría sirvieron como los fundamentos que condujeron a una ruptura en la conceptualización tradicional relacionada con la inteligencia. Sobre estos fundamentos es que hoy día se sabe -y se acepta- que, a pesar que el cerebro humano en efecto posee

características comunes, cada ser humano guarda las suyas propias en el procesamiento de la información, según su propia interacción con el medio ambiente. Por ejemplo, desde los estilos de aprendizaje, se ha comprobado que algunas personas descomponen la información que reciben en una serie de detalles; hay otras que lo hacen bajo una estructura general, e incluso, lineal. Hay quienes procesan más rápidamente la información verbal; otros, la información figurativa. El cerebro y su propio proceso de asimilación y acomodación como preámbulo a la construcción de información, depende en realidad de la interacción entre diversos subsistemas. Pero no sólo se apunta a una interacción entre los subsistemas cerebrales internos; también se incorpora la interacción con el medio ambiente en particular.

Lev Vygotsky, un conocido psicólogo soviético, elaboró los principios de una teoría que, sin duda, se ha convertido en un referente obligatorio para la escuela en este próximo siglo. A finales de los años veinte y a principios de los treinta, Vygotsky dejó por sentado el hecho que la enseñanza es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los educandos. Declaró que desarrollar las capacidades de los individuos es el papel principal de la escuela, en tanto que todo conocimiento humano posee una raíz social ( Zubiría Samper, 1999: 45). Para Vygotsky, el individuo es el responsable y ejecutor del aprendizaje, pero se distancia de esto en cuanto a que estos conocimientos ya han sido previamente construidos por el mundo exterior, por la cultura. A diferencia de las tesis piagetanas, el medio social cumple un crucial papel en la inteligencia y en el aprendizaje. Desde los aportes de Piaget y de Vygotsky se generó otra óptica desde donde se pueden observar las nuevas dinámicas que permitieron a otros teóricos alcanzar un nuevo

paradigma sobre el concepto de inteligencia, el cual está legitimándose en la actualidad.

## **1.2. La naturaleza de las inteligencias múltiples**

Históricamente, podemos localizar cronológicamente el vuelco cualitativo en este nuevo paradigma. Si nos trasladamos al período posterior a las resoluciones de Potsdam<sup>2</sup> y al Pacto de Varsovia, en 1945, vemos cómo, bajo los vientos de la posguerra, se cierne una revolución más: la revolución cognitiva. Noam Chomsky, el eminente lingüista del Massachusetts Institute of Technology (MIT), representa un importante flanco de esta revolución cognitiva de la posguerra. En un conjunto de importantes estudios, llevados a cabo a finales de la década del 50, siguiendo la línea vygotskiana, Chomsky propone que, si bien es cierto una buena parte del conocimiento del ser humano es ingénito, requiere ser siempre activado o estimulado por el entorno. En este sentido, la balanza empieza a inclinarse más equilibradamente hacia un punto intermedio entre la herencia genética del CI y el entorno.

---

<sup>2</sup> En Agosto de 1945 las tres grandes potencias (EEUU, Gran Bretaña y URSS) se reunieron en Potsdam, en Alemania, para tomar las resoluciones específicas después de las conversaciones sostenidas en enero de ese mismo año en Yalta. Las resoluciones tomadas por Churchill, Stalin y Truman, fueron: la desmembración de Alemania en zonas y los prolegómenos de los tratados de paz, que se firmarían en Paris, en febrero de 1947.

Paralelamente a este desarrollo histórico, intentemos comprender el contexto cronológico. Después de la caída y descomposición de los Grandes Relatos, con sus utopías que pregonaban la igualdad, la equidad y la fraternidad desde la Ilustración hasta el final de la Modernidad, Jean-Francois Lyotard elaboró un análisis sobre el estado de la sociedad de la posguerra. En su libro **La Condición Postmoderna** Lyotard aclara que la caída de los Grandes Relatos utópicos ha favorecido la disolución de un más compacto lazo social anterior. La razón: el traspaso de las colectividades sociales guiadas por las utopías hasta el estado actual de una masa social compuesta de átomos individuales lanzados a un movimiento browniano de colisión.<sup>3</sup> Esto se debe a que en la etapa de la posguerra hay un vuelco significativo hacia la individualidad, en oposición al “discurso” de los Grandes Relatos que proclamaban la igualdad de la colectividad. Así, se empieza a divulgar el concepto de individualidad.

Es así como nace una corriente a favor de las individualidades, a favor de esos átomos brownianos de los que hablaba ya Braudillard. Partiendo de todos estos teóricos y de sus aportes con respecto a la inteligencia y al aprendizaje, en 1983 aparece un manifiesto integracionista que pone al descubierto la debilidad conceptual detrás del CI. En este manifiesto, Howard Gardner, un psicólogo de Harvard refuta la supremacía del CI como “medida” monolítica de la inteligencia. (Gardner, 1983: 12) En esta denuncia Gardner impugna el CI como

---

<sup>3</sup> El movimiento browniano es aleatorio e impredecible; y ocurre cuando moléculas en un líquido colisionan contra partículas suspendidas en él. Baudrillard utiliza esta metáfora para explicar un fenómeno social de ruptura de lazos de comunicación, el cual es citado por Jean Francois Lyotard en **La Condición Postmoderna**, p.42.

medida irrefutable y propone, más bien, trascender hacia un amplio espectro de inteligencias interrelacionadas que justamente se oponen a la teoría de la inteligencia monolítica. El misterio nebuloso que yacía sobre el concepto de inteligencia se comenzó a disipar y a desmitificar. Esta desmitificación obedece al reconocimiento de la inteligencia como sistémica, no-monolítica, compuesta por varias habilidades o inteligencias; y abre paso al reconocimiento de que el CI tampoco mide una cualidad hereditaria imposible de modificar.

En 1984, Gardner presentó su nueva teoría ante un gran número de educadores en la conferencia titulada **“LA EXPLOSIÓN EDUCATIVA QUE VIENE”**, en Nueva York, en la que se presentó otra perspectiva de cómo educar con innovadores caminos que fomentan el aprendizaje significativo y el desarrollo. Esta conferencia influyó directamente en la conformación de una innovadora propuesta en las formas de educar, y a partir de este momento el concepto se difundió rápidamente hacia nuevos horizontes del aprendizaje, producido por las inteligencias múltiples. Se motivó al uso de música, ritmos, colores, movimientos; logrando combinar el análisis teórico con el manejo del talento del grupo, la comunicación con el arte y el juego, y la introspección.

Esto rompía con los trillados esquemas del aprendizaje tradicional y de la inteligencia monolítica. Se sostuvo, pues, que, el papel del maestro se debía transformar totalmente dentro de las aulas: ya dejaba de ser el dueño del conocimiento para convertirse en el facilitador, aquel que despierta en los alumnos el gusto de aprender; accediendo a ellos a través de las inteligencias múltiples.



Gardner propuso el modelo de las inteligencias múltiples, que fomentan y reconocen la individualidad particular de cada ser humano, en vez del encasillamiento rígido de una única inteligencia. En este modelo gardneriano el concepto clave es lo múltiple, porque trasciende la conceptualización estándar del CI como un factor único e inmutable. Reconoce que las pruebas de inteligencia arrojan un coeficiente basado en una noción limitada de inteligencia, divorciado del amplio y rico rango de habilidades y destrezas que nos ayudan a enfrentar la vida y que nos conducen más allá del rendimiento meramente académico, y del mismísimo CI. De hecho, Goleman<sup>4</sup> (Goleman, 1995: 35-49) insiste en que “el CI contribuye únicamente al 20% de éxito en la vida, mientras que el otro 80% depende de otras fuerzas que no provienen precisamente de factores relacionados con el CI.”

Gardner (Gardner, 1999: 34; traducción propia) define el concepto de inteligencia de la siguiente forma:

**“Es el potencial biopsicológico que permite procesar informaciones las cuales pueden ser activadas en un determinado contexto cultural para la resolución de problemas o para la creación de “productos” que son altamente valorados en esa cultura en particular.”<sup>5</sup>**

---

<sup>4</sup> Daniel Goleman afirma que el nicho que logra una persona en la sociedad es determinado por otros factores ajenos al CI, tales como la capacidad de socialización, la clase social o incluso hasta la misma suerte.

<sup>5</sup> En el libro *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, Gardner presenta una panorámica sobre cómo la teoría de las inteligencias múltiples está radicalmente transformando la visión de la educación y del desarrollo humano en la actualidad.

Partiendo de esta definición, Gardner propone que lejos de una inteligencia única, existen ocho variedades centrales: la inteligencia verbal y la inteligencia lógica-matemática que están claramente reflejadas en los aspectos académicos y escolares; la inteligencia espacial que poseen los escultores o arquitectos, la inteligencia kinestética en los deportistas y bailarines; la inteligencia musical de los intérpretes y músicos; la inteligencia naturalista orientada hacia las ciencias naturales; y las llamadas inteligencias personales: la interpersonal y la intrapersonal. Gardner reconoce enfáticamente que el número “ocho” es un tanto arbitrario, considerando la gran variedad de inteligencias que poseemos los humanos. El cambio de paradigma marca una nueva conceptualización: la inteligencia deja de ser un proceso monolítico para convertirse en un proceso de interacción entre diversos subsistemas, que vendrían a ser las inteligencias múltiples. Definitivamente, no existe un número mágico que logre enlistar la amplia multiplicidad de capacidades humanas.

Esta multifacética perspectiva de lo que en realidad es la inteligencia nos ofrece una visión mucho más enriquecedora de las habilidades de las personas y de su potencial para el éxito, en comparación a la rigidez de la medida que proyecta el CI. Esto se debe a que el CI específicamente mide una inteligencia monolítica que refleja “la capacidad para identificar relaciones, efectuar generalizaciones, organizar y enlazar entre sí las ideas de forma simbólica” (Thorndyke y Hagen, 1961: 65). Las inteligencias múltiples son mucho más abarcativas, en tanto que reflejan el devenir de una dinámica entre varios

---

subsistemas que entran en juego en la asimilación y construcción del conocimiento. Así es como las inteligencias múltiples reflejan la riquísima variedad de talentos propios de la humanidad, independientemente de factores tales como el grado de escolarización, el rendimiento académico o el mismísimo CI.

### **1.3. Orígenes de las inteligencias múltiples**

El desafío que lanzó Howard Gardner se basa en el cuestionamiento a la construcción cultural de lo que es la inteligencia monolítica, resumida cuantitativamente en un puntaje. Gardner expone que nuestra cultura ha producido una definición demasiado estrecha de lo que es la inteligencia, y ha intentado cuantificarla bajo el puntaje que conocemos como coeficiente intelectual. Como respuesta, Gardner propone una nueva construcción del concepto de inteligencia al desglosar inicialmente al menos siete inteligencias como categorías amplias, a las cuales se le añadió una octava más, con el fin de extender el alcance del potencial humano más allá de los límites del rígido puntaje del CI. Esto se debe a que la inteligencia, según Gardner, se refleja en la capacidad para resolver problemas, generar nuevas preguntas o en la habilidad para crear. Luego, después de más investigación, Gardner propuso la octava inteligencia, bautizándola como “inteligencia naturalista” (Gardner, 1999: 47).

La perspectiva de las inteligencias múltiples ha sido muy bien aceptada, removi6 el velo del misterio que pendía sobre lo que es la inteligencia comprendida como medida monolítica. Las inteligencias múltiples se han convertido en una conceptualización mucho más

pragmática que se puede aplicar a las diferencias individuales, según las actividades particulares de cualquier persona en lo cotidiano. Las ocho categorías o “inteligencias” son agrupadas por Gardner y las define de la siguiente manera (Gardner, 1999: 41-44):

▶ **Inteligencia lingüística:** Comprende la habilidad para manipular la sintaxis, la fonética, la semántica y las dimensiones prácticas del lenguaje. Refleja el empleo eficaz de las palabras; bien sea en forma oral, como lo hacen los cuentistas, oradores, y políticos, o en forma escrita, como la desarrollan los poetas, dramaturgos, editores y ensayistas.

▶ **Inteligencia lógica y matemática:** Manifiesta la capacidad de emplear números eficazmente, como lo haría un matemático, un contador o un estadístico. Incluye, asimismo, la capacidad para razonar en forma lógica, como en el caso de los científicos, los programadores de computación o los investigadores. Esta inteligencia proyecta una alta sensibilidad hacia las relaciones y patrones lógicos, a los enunciados y propuestas de causa-efecto, a las funciones y otras abstracciones afines. Algunas de estas funciones se aplican en la agrupación por categorías, la clasificación, en la interferencia, la generalización, el cálculo y en la comprobación de hipótesis.

▶ **Inteligencia espacial:** Abarca la habilidad para percibir acertadamente el mundo visual y espacial, como también la capacidad para transformar estas percepciones. Bien la aplican y lo saben hacer los exploradores, los guías, los geógrafos, los decoradores de interiores, los arquitectos, los diseñadores gráficos, los artistas, y los inventores. Esta inteligencia implica la sensibilidad al color, a las líneas, formas, figuras,

espacios, y a las relaciones existentes entre estos elementos. También incluye la capacidad para visualizar, para representar gráficamente las ideas espaciales, y para orientarse uno mismo correctamente en una matriz espacial.

► Inteligencia física y kinestética: Conlleva la experiencia de utilizar el cuerpo propio para expresar ideas y sentimientos, como es el caso de los actores, los mimos, los atletas y los bailarines. También refleja la facilidad para emplear las manos y producir o transformar elementos, como lo hacen los artesanos, los escultores, los mecánicos, y los cirujanos. Evidencia habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la precisión del motor fino y grueso, la fuerza, la flexibilidad, y la velocidad. Incluye las habilidades táctiles finas y gruesas, y sus portadores requieren de movilizarse, tocar y construir para poder aprender mejor. He aquí la razón por la cual a muchos niños en la actualidad se les diagnostica como víctimas del ADD, o Déficit de Atención, sin comprender el trasfondo de su aparente inquietud.

► Inteligencia musical: En esta inteligencia se descubre la capacidad para percibir, distinguir, transformar y expresar la música y las formas musicales. En ella se encuentra la sensibilidad al ritmo, el compás, la melodía, el timbre o la tonalidad de una pieza musical. Se evidencia en los críticos musicales, los aficionados, los intérpretes y en los compositores.

► Inteligencia naturalista: Aplica las aptitudes relacionadas con la observación de la naturaleza, y para discernir patrones y tendencias. También demuestra inclinación por recolectar y clasificar elementos de

la naturaleza. Provoca una sensibilización a los hechos de la naturaleza, y permite captar el ritmo y los procesos de la misma. Se refleja en la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, tales como objetos, plantas y animales.

▶ **Inteligencia interpersonal:** Representa la habilidad de percibir y distinguir estados de ánimo, las intenciones, motivos, y sentimientos de otras personas. Esto implica una gran sensibilidad a toda comunicación no-verbal, como son las expresiones faciales, la voz y los gestos. Muestra la capacidad para discriminar entre muchas diferentes clases de signos interpersonales, y, a su vez, responder a esas señales de una manera práctica.

▶ **Inteligencia intrapersonal:** En esta inteligencia figura el autoconocimiento y la habilidad para actuar adaptadamente sobre la base de ese conocimiento. Comprende, al igual, la posesión de una imagen acertada de uno mismo, de sus fortalezas y limitaciones propias. Proyecta el reconocimiento, la identificación y hasta la aceptación de los estados de ánimo y de las intenciones, las motivaciones, los temperamentos, los sentimientos y los deseos subyacentes. Incluye también la capacidad de autodisciplina, la autocomprensión y el amor propio.

A estas dos últimas inteligencias Howard Gardner también las ha llamado las inteligencias personales. La razón para esto es sencilla: cuando estas dos inteligencias se fusionan, forman una inteligencia mucha más abarcativa e integral, difundida por Daniel Goleman como “inteligencia emocional” (Goleman, 1998: 15). Y ya Goleman nos advierte

que la aplicación de este término no es un esfuerzo nuevo; ha habido intentos de traer la inteligencia emocional a la palestra pública. Por ejemplo, E.L. Thorndike, un eminente psicólogo responsable de difundir la noción del CI en las décadas de los 1920's y 1930's, suponía una inteligencia social (Thorndike, 1920: 23). Thorndike, en un artículo publicado por la revista Harper's Magazine, propuso la existencia de una inteligencia social que permitía comprender a otros y que establecía conductas sabias y prudentes para con los demás. Adicionalmente, Thorndike propuso que esta inteligencia social era un fuerte componente del CI. Sin duda, así se allanó el camino para el surgimiento de las inteligencias múltiples como teoría.

#### **1.4. El fundamento de las inteligencias múltiples**

Como sociedad, nos hemos concentrado en colocar sobre un pedestal a la variación denominada inteligencia, y hemos ignorado la existencia de otras diversas manifestaciones de la misma. Muchas son áreas que jamás se han considerado como "inteligencias". Pero ¿por qué "inteligencias" precisamente, y no "aptitudes," o "talentos"? Gardner explica los requisitos básicos que cumplen las inteligencias para poder ser catalogadas como tal, y no simplemente como "un talento o aptitud" (Gardner, 1999: 35-41). Estos son los factores que Gardner propone y que condujeron a la categorización de las inteligencias como tal:

**Fundamento 1: La existencia de siete sistemas cerebrales relativamente autónomos.**

Inicialmente en su carrera, Gardner trabajó con individuos que habían sufrido accidentes o enfermedades que habían afectado zonas específicas del cerebro. Gardner pudo observar que, en la mayoría de los casos, las lesiones cerebrales perjudicaban, selectivamente, una inteligencia mientras que las demás permanecían intactas. Por ejemplo, Gardner documentó el caso de un paciente con una lesión en la región de Broca o lóbulo frontal izquierdo, en la que se ubica la inteligencia lingüística, con grandes dificultades para hablar, leer y escribir. No obstante, este paciente era capaz de realizar con mucha agilidad y éxito operaciones matemáticas, bailar y relacionarse con las demás personas (Gardner, 1999: 13).

Partiendo de este estudio de caso, Gardner inicialmente sostiene que existen siete sistemas cerebrales relativamente autónomos, los que se constituyen en componentes de un gran sistema cerebral. Así, Gardner perfila una versión sistémica mucho más compleja y sofisticada que el modelo preliminar de aprendizaje conocido como “cerebro derecho/cerebro izquierdo” de Robert Sperry. Este modelo, ampliamente popularizado en la década de los ‘70, se basa en la habilidad para utilizar las diferentes destrezas de los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Aparece en 1971, después que el profesor Sperry realizó un estudio sobre este tema en su laboratorio localizado en California, el cual le significó ganar un Premio Nobel en el año de 1981, por considerarse novedoso en ese momento.

En ese estudio, al explorar diferentes actividades cognitivas, el Profesor Sperry le solicitó a los sujetos investigados que realizaran diversas tareas, desde sumar y restar números en su mente hasta recitar



poemas memorizados. La revelación sorprendente fue que el cerebro divide sus actividades muy distintivamente entre actividades del hemisferio derecho y las del izquierdo. Este fue el hallazgo (Sperry, en Buzan, 2001: 13):

<u>Hemisferio izquierdo</u>	<u>Hemisferio derecho</u>
Palabras	ritmo
Lógica	percepción
espacial	
Números	dimensión
Secuencia	imaginación
Linealidad	sueños
Análisis	color
Listas	percepción holística

Partiendo de la organización estructurada del cerebro, Howard Gardner introduce los ocho subsistemas cerebrales que se identifican como portadores de cada una de las inteligencias. Estos subsistemas poseen una localización específica a nivel cerebral, desde donde interactúan de manera específica en el acto personal e individual de construcción de la información.

Por ejemplo, el lóbulo temporal izquierdo y ambos lóbulos frontales, en las regiones de Broca-Wernicke, alojan la inteligencia lingüística (Gardner, 1999: 35). La región de Broca se considera como el centro del lenguaje, mientras que el área de Wernicke es el centro de interpretación general. La inteligencia lógica-Matemática se ubica en los lóbulos parietales izquierdos, hemisferio derecho. En cambio, la

inteligencia espacial se aloja en las regiones posteriores del hemisferio derecho. El cerebelo, en la base del cerebro, interviene en las funciones nerviosas más primitivas, como la orientación en el espacio, el equilibrio, el tono muscular y la coordinación de los movimientos automatizados. Así es como el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motriz, alojan la inteligencia kinética.

Continúa Gardner explicando que la inteligencia musical se encuentra en el lóbulo temporal derecho, mientras que la inteligencia naturalista, en las regiones posteriores del hemisferio izquierdo. Los lóbulos frontales, especialmente el del hemisferio derecho, junto al lóbulo temporal y el sistema límbico alojan a la inteligencia interpersonal; mientras que los lóbulos frontales, los lóbulos parietales y el sistema límbico se encargan de la inteligencia intrapersonal.

Estos ocho sistemas neurológicos funcionan de manera autónoma, como subsistemas, aunque al operacionalizarse, se complementan e interaccionan entre sí. Por ejemplo, en el caso de lesiones en el lóbulo temporal del hemisferio derecho, la inteligencia musical puede verse afectada selectivamente; mientras que una lesión en el lóbulo frontal puede afectar directamente el desarrollo de las inteligencias personales.

## **Fundamento 2: La existencia de un historial longitudinal de desarrollo evolutivo.**

El desarrollo de las ocho inteligencias en cada individuo sigue un ritmo evolutivo. Gardner concluyó que cada inteligencia remonta su origen a períodos específicos en la evolución de los seres humanos. Es

decir, la inteligencia espacial se puede estudiar en los dibujos rupestres de las cuevas de Lascaux, en Montignac, Francia; o las de Altamira, en Santander, España. De igual forma, la inteligencia musical puede rastrearse en la evidencia arqueológica de instrumentos musicales primitivos.

Con relación a este hecho, se puede hablar del contexto histórico que poseen las inteligencias múltiples. Es decir, los diferentes momentos históricos requerían -y reforzaban- una inteligencia determinada. Así, las mayas resaltaron la inteligencia lógico-matemática en el desarrollo de sus calendarios, mientras que los vasallos en la época feudal lo hicieron con la inteligencia física-inestética. Es posible que hoy en día, inmersos en una economía “de servicio”, la inteligencia interpersonal recobre mucho valor. De aquí que hoy día la inteligencia emocional se vuelva tan relevante.

**Fundamento 3: Cada inteligencia posee una historia de desarrollo muy característica.**

El desarrollo de las inteligencias en cada individuo sigue un ritmo evolutivo muy particular. Se evidencia la trayectoria de desarrollo de cada inteligencia en el historial de actividades concretas realizadas por el individuo; así, la inteligencia musical es muy temprana en desarrollarse. Mozart empezó a componer música a los 4 años; Bach, y Beethoven son también un vívido ejemplo de esto. La inteligencia lógico-matemática, al contrario, no suele surgir a edad tan temprana. Por ejemplo, muchas de las grandes ideas científicas y matemáticas fueron desarrolladas en la temprana juventud, como en los casos de Blaise Pascal y Karl Friedrich Gauss. Mientras tanto, la inteligencia lingüística

parece solidificarse a una edad mayor. Tenemos ejemplos de novelistas consolidados a los cuarenta, cincuenta o aún más años. Igual suele ocurrir con los pintores o escultores. Gardner propone que para poder comprender las inteligencias, debemos utilizar varios mapas evolutivos. Por ejemplo, Piaget ya nos ofreció un extenso mapa evolutivo para el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática (ver Enciclopedia de la Psicopedagogía Océano, 1998: 63-67); Noam Chomsky o Lev Vygotsky para los modelos evolutivos de la inteligencia lingüística, y Erik Erikson para las inteligencias personales (Gardner, 1999: 14-20).

**Fundamento 4: Las diferentes inteligencias emplean tareas psicológicas empíricas que les son complementarias.**

Gardner propone el aislar cada inteligencia para analizar sus procesos psicológicos y verle funcionando en forma independiente. Por ejemplo, se ha comprobado que algunas personas con inteligencia lingüística demostrarán una memoria formidable para recordar las palabras y menos potencial para números. Otras personas poseen una percepción muy aguda en la identificación de sonidos musicales, y un menor potencial para identificar sonidos verbales. Existen estudios que muestran que algunos individuos dominan una actividad propia de una inteligencia, como ser la lectura, como parte de la inteligencia lingüística, pero que son incapaces de transferir a las actividades propias de la inteligencia lógico-matemática. Se advierte que las facultades cognoscitivas que empleamos a diario corresponden a una determinada inteligencia y, definitivamente, es natural y hasta predecible que cada persona demuestre diferentes niveles de competencia en cada una de las

inteligencias múltiples, según el campo cognoscitivo y el estilo de aprendizaje particular para cada persona.

**Fundamento 5: Cada una de las inteligencias posee un núcleo operativo identificable.**

En su obra, Gardner declara que las inteligencias múltiples poseen un conjunto de operaciones que son su núcleo, ya que le permiten entablar las diferentes actividades naturales propias para cada inteligencia, y hasta impulsarlas a un mayor nivel de desempeño. Por ejemplo, en la inteligencia musical, se deben manifestar componentes puntuales de esa área, tales como la sensibilidad al tono y la habilidad para diferenciar entre varias estructuras rítmicas. Ahora bien, en la inteligencia física y kinestética, las operaciones núcleo se basan en la habilidad para imitar movimientos corporales de otra fuente, o en la facultad para dominar rutinas convencionales utilizando el motor fino. Esta es la razón para que algunas inteligencias operen de manera superior a otras, y en la misma persona.

**Fundamento 6: Cada inteligencia presupone un sistema de símbolos propio y susceptible a la codificación.**

Gardner admite que la capacidad para simbolizar es uno de los factores más importantes que distinguen a los seres humanos de otras especies. Esto se observa en las inteligencias múltiples, ya que cada inteligencia cumple el criterio de poder ser simbolizada. De hecho, en la inteligencia lingüística existe una amplia variedad de idiomas, como el español, el inglés, y el francés, que pueden ser escritos y hablados, estableciéndose bajo su propio sistema de notación simbólica. La

inteligencia espacial, desde su propio sistema simbólico, también comprende abundantes lenguajes gráficos como aquellos empleados por arquitectos, ingenieros y diseñadores; todos exponentes de este tipo de inteligencia.

Como teoría, las inteligencias múltiples poseen una delimitación conceptual propia. En tanto que teoría, el modelo de las inteligencias múltiples introducido por Howard Gardner establece los siguientes constructos:

- ▶ Toda persona posee las ocho inteligencias.

Gardner claramente esboza que la teoría de las inteligencias múltiples no se reduce a determinar “la” inteligencia que cada cual posee. Más bien es una teoría que analiza el funcionamiento cognoscitivo de las personas. Lo que esta teoría propone es que todos y cada uno de nosotros poseemos las ocho inteligencias, aunque funcionando como subsistemas complementarios, caracterizándose de diferente manera en cada persona. La norma clasificatoria para la vasta mayoría de la población se ubica en manifestar pocas inteligencias altamente desarrolladas, un nivel moderado en otras, y un relativo subdesarrollo en las demás. Existen algunos individuos -que constituyen más la excepción y no la norma- que muestran altísimos niveles de desempeño en todas o casi en todas las inteligencias, como se pudo observar en el escritor, poeta, estadista, científico y filósofo alemán Johann Wolfgang von Goethe. Mientras que otras personas con incapacidades genéticas, parecen únicamente poseer los aspectos más primitivos y rudimentarios de las inteligencias.

- ▶ La mayoría de las personas tienen la capacidad para desarrollar cada una de las inteligencias hasta niveles adecuados de aptitud.

Gardner ha logrado comprobar que, aunque un individuo presente carencias en el desarrollo de cierta inteligencia, y que considere que no se encuentra genéticamente dotado para ciertos alcances en esa inteligencia, puede lograr el desarrollo de su limitación a un nivel razonable de consecución, con más de algún esfuerzo. No obstante, este hecho dependerá de la influencia del entorno y de la propia motivación de la persona, siempre y cuando logre recibir la instrucción adecuada y también mantener su propio ánimo. Los resultados del programa educativo conocido como Suzuki<sup>6</sup>, por ejemplo, arrojan excelentes resultados en el desarrollo de algunas inteligencias a niveles excepcionales, que anteriormente eran muy bajos o totalmente carentes (Gardner, 199: 25).

- ▶ Las inteligencias funcionan complementariamente, juntas y de manera compleja.

Gardner recalca de manera tenaz que en la vida no existe ninguna inteligencia que opere por sí sola, salvo en casos de idiotas eruditos o de individuos con daño cerebral particular. Las inteligencias, normalmente, operan recíproca y complementariamente. Es decir, si hablamos de la teoría de las inteligencias múltiples, no debemos caer en el error de retirarlas de su contexto, sino más bien conceptualizarlas bajo un

criterio sistémico. En cualquier actividad de la vida cotidiana se puede observar la complementariedad de las inteligencias múltiples; pero citaremos un ejemplo muy sencillo: para cocinar un platillo siguiendo una receta, se emplea la lingüística para leer la receta y comprender sus pasos, utilizar la inteligencia lógico-matemática posiblemente para dividir los ingredientes a la mitad, la inteligencia interpersonal para servir el platillo de una manera tan especial que fomente un ambiente cálido en la familia, y la inteligencia intrapersonal para satisfacer su propio apetito.

- ▶ Existen muchas maneras de ser inteligente, dentro de cada inteligencia.

La primera declaración de Gardner es que no existe una norma rígida de atributos que se deban poseer para manifestar un desempeño alto en una inteligencia. Por consiguiente, posiblemente una persona no sepa leer español porque no le fue posible escolarizarse formalmente, pero que definitivamente posea una alta inteligencia lingüística, pues posee un vocabulario muy elevado y una gran habilidad para narrar cuentos. La teoría de las inteligencias múltiples, según Gardner, su creador, defiende la fértil diversidad de formas en que cada persona muestra su potencial en las inteligencias, así como entre inteligencias. Esto es común en el caso de individuos excepcionales; por ejemplo, en los idiotas eruditos. Existen idiotas eruditos que son capaces de hacer rápidos cálculos mentales de muchos números y que, a la vez, son

---

<sup>6</sup> El Programa Educativo para el Talento Musical Suzuki en Estados Unidos ha demostrado que la intervención del entorno puede convertir a individuos comunes en músicos de elevado desempeño.



totalmente incapaces para relacionarse con los demás, o que presentan un lenguaje funcionalmente inferior.

### **1.5. Las inteligencias múltiples en el entorno escolar: implicaciones curriculares**

El sistema educativo, de pronto, ha mantenido un paradigma que se manifiesta particularmente dentro del currículum oculto<sup>7</sup>: aquel que refuerza una llamada “correlación significativa” entre promedios académicos altos y el éxito profesional. Ahora bien, la vida real en su compleja cotidianidad ha demostrado la falacia de este paradigma. Es posible que los alumnos evaluados -y graduados- con los promedios más altos gocen de más puertas abiertas que el resto, pero en la práctica laboral, esto no garantiza que en el campo de trabajo realmente sean los de más destacado desempeño. El peso de este paradigma se debe, principalmente, a que hasta hace poco se haya considerado a la cognición humana como unitaria y cuantificable.

---

<sup>7</sup> Es aquel contrapuesto al currículum formal, oficial o explícito que todos conocen y que la escuela sostiene que enseña. El currículum oculto es el latente o implícito, no explicitado por el sistema educativo ni por la institución, y que influye permanentemente en forma asistemática e imprevista en los alumnos. Conlleva el impacto de los valores, las actitudes, del lenguaje no verbal, y del clima afectivo del aula que siempre instaura el docente; en forma inconsciente la mayor parte del tiempo. Este término fue puesto en circulación en los años sesenta por Philip Jackson, como concepción fundamental de la sociología de la educación, siguiendo la línea de pensamiento de Basil Bernstein, Robert Young y Michael Apple.

Así, el currículum oculto es fuerte y poderoso; probablemente posea mucho más impacto en la vida de un individuo que el propio currículum oficial que prescribe los contenidos. El currículum oculto opera en el ámbito afectivo ya que contiene el conjunto de valores y creencias, como también las formas de interacción que existen como resultado de experiencias y situaciones que se desarrollan en la cotidianidad. Por tanto, el currículum oculto no está explicitado ni sistematizado, y podría, desde esta premisa, ocasionar etiquetamientos nocivos que resulten en daños emocionales. Sin embargo, tal como ya ha señalado Tenti Fanfani, es factible y muy posible controlar los efectos (deseados y no deseados) del currículum oculto cuando las autoridades educativas y el cuerpo docente en general están concientes del mismo y sus estrategias pedagógicas apuntan a la modificación. Un ejemplo del currículum oculto en acción es cuando en el aula se ensalza a los alumnos con mayor rendimiento porcentual, y por medio del lenguaje no-verbal se menosprecia a los de menor rendimiento, etiquetándoles como “malos alumnos” y hasta “tontos”. La presión afectiva es tan fuerte, que el alumno etiquetado como “malo” sufre emocionalmente, y llega a creer que su etiquetamiento es veraz, probablemente para el resto de su vida.

Porque la inteligencia, lejos de definirse como un puntaje o coeficiente, se refleja en la capacidad para generar nuevos problemas y en la demostrada habilidad para resolver éstos, junto a los problemas cotidianos existentes. También es perceptible la inteligencia en la creatividad manifestada, ya sea para crear nuevos productos, trabajos, o servicios, ya sea en la capacidad para innovar. Sin embargo, si nos tomamos un breve tiempo para analizar los programas de estudio, es

fácil observar que existe un predominio de las inteligencias lingüística y matemática, marginando y minimizando el descubrimiento y desarrollo de las demás. De esta manera, se privilegia una visión cultural sesgada, ya que la cultura imperante favorece y valoriza algunas inteligencias en detrimento de otras.

La escuela, en tanto que educa, debe ampliar su visión para ser incluyente y no excluyente con las demás inteligencias, ya que educar significa “no sólo socializar a los individuos, sino también actuar en ellos sembrando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y de creatividad que les permita rescatar de sí mismos lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencialidad como personas, su compasión y su solidaridad” (Flórez Ochoa, 1999: XX). Esta aseveración implica que se debe repensar la función de la escuela actual, con el fin de corregir el rumbo y procurar que la educación definitivamente logre rescatar en los educandos lo más valioso de sí: los talentos y capacidades innovadores que se resumen en inteligencias múltiples, apoyadas fuertemente por una base psicológica.

Siguiendo esta línea, muy puntualmente observa Gimeno Sacristán que “el discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del estatus de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica.” Ampliando más al respecto, Sacristán continúa la reflexión cuando cita a King al intentar delimitar los contextos de un currículum que toma en cuenta las

inteligencias múltiples: “un contexto de aula, en el que encontramos libros, profesores, contenidos, niños. Otro contexto personal y social, modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejadas en aptitudes, intereses, destrezas, etc., además del clima social que se produce en el contexto de clase” (Sacristán, 1998:35).

El psicólogo Fernando Lapalma,<sup>8</sup> precisamente, llega a clasificar los dos tipos de experiencias que normalmente pueden ocurrir en este contexto curricular, desde una perspectiva personal y social de la vida escolar: las experiencias cristalizantes y las paralizantes.

Las experiencias cristalizantes marcan importantes hitos en la historia personal de cada individuo y, por tanto, se vuelven clave para la identificación y desarrollo de las inteligencias múltiples. El Dr. Lapalma cita un ejemplo: cuando Albert Einstein tenía escasos cuatro años, su padre le mostró una brújula magnética. En la adultez, el afamado creador de la Teoría de la Relatividad apuntó que ese episodio motivó un imparable deseo de desentrañar misterios de la física. Ahora bien, así como existen experiencias cristalizantes, ocurren también las paralizantes.

Las experiencias paralizantes son todas aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Es común que los malos maestros descalifiquen públicamente una tarea o trabajo. Puede generarse por medio de un comentario humillante, e incluso por medio de los mecanismos tradicionales de evaluación. Es evidente que estas

---

<sup>8</sup> Fernando Lapalma, *La Inteligencia Emocional en el Aula*, [www.lapalmaconsulting.com](http://www.lapalmaconsulting.com).

experiencias se encuentran altamente cargadas de emociones negativas, capaces de frenar las inteligencias múltiples. Sensaciones negativas como el miedo, la vergüenza, la culpa y el odio impiden el crecimiento cognitivo normal. Por tanto, también impiden el desarrollo de las inteligencias en el individuo. Tanto las experiencias cristalizantes como las paralizantes se transmiten desde el currículum oculto, y son capaces de producir daños psicológicos para el resto de la vida. Es necesario que los docentes en las aulas reconozcan este currículum también.

El tiempo ha llegado ya para que los docentes transformen el enfoque del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si los docentes incorporan el concepto de las inteligencias múltiples a su práctica pedagógica, pueden planificar y ejecutar una amplia variedad de estrategias didácticas que las desarrollen en sus alumnos. El efecto de esta acción lograría enriquecer tanto el entorno del aula, como la práctica pedagógica del educador y las vidas mismas de sus alumnos.

Tanto las experiencias paralizantes como las cristalizantes se suscitan en el marco de las interacciones cotidianas propias de la vida escolar. Esto está íntimamente ligado al desarrollo de las inteligencias múltiples, pues las experiencias cristalizantes pueden potenciarlas, mientras que las experiencias paralizantes pueden abortarlas. La psicóloga Isabel Solé, profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, especifica que, por sobre todo, son las interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar, las que forjan y educan a las personas en todas sus capacidades (Solé, 1998: 25). Y estas capacidades son determinadas por las inteligencias que caracterizan a cada individuo.

Así, conceptualizar las inteligencias múltiples en la práctica pedagógica cotidiana implica, de acuerdo con Gagné (1987), reconocer que cada individuo posee sus propias condiciones internas que facilitan determinados procesos de aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en el concepto de las inteligencias múltiples, con el fin de incorporar diversas estrategias didácticas que respondan, precisamente, a la forma en que operan las distintas capacidades humanas. Ya Gagné (1987) desglosó las condiciones bajo las cuales ocurre el aprendizaje, y en el que se resalta la diversidad:

- ▶ las condiciones internas, propias del individuo
- ▶ las capacidades, habilidades, y conocimientos previos
- ▶ el contexto social
- ▶ la situación del aprendizaje
- ▶ medios empleados

Se ha enfatizado en la necesidad de incorporar las inteligencias múltiples a la práctica pedagógica, en una extraordinaria síntesis de las condiciones desglosadas por Gagné, al advertir que cada individuo posee numerosas representaciones mentales y formas de simbolización; por tanto, difieren en la manera en que incorporan, retienen y manipulan la información (Veenema y Gardner, 1996: 34). Esto nos conduce a reconocer, de igual manera, que, al tomar en cuenta toda esta amplitud y diversidad, los resultados habrían de ser mucho más beneficiosos para la multiplicidad de aprendices. De esta manera, Gardner propone que, si la inteligencia no es un ente estático, es más bien un conjunto de estilos o de preferencias que engloban un “saber cómo”. Toda la amplitud de las

ocho inteligencias se transforma, a partir de diferentes experiencias, en este **know-how**, o saber cómo, de modo que cada inteligencia engloba las condiciones internas para que ocurra. El desarrollo del saber cómo presupone, pues, el desarrollo paralelo de distintos sistemas de símbolos afines a cada inteligencia.

Así, un proceso basado en estos constructos traerá como consecuencia ulterior, aprendizajes variados y proporcionalmente significativos para cada individuo involucrado en el proceso. De manera que ni los objetivos de aprendizaje, ni los resultados del mismo, pueden considerarse como “homogéneos” para el grupo de alumnos por igual. De hecho, se pretende que cada individuo desarrolle, de manera natural, por medio de las diferentes experiencias, sus propias estrategias de aprendizaje, evaluándolas en la medida en que experimenta con ellas. Según Morales (1996) todo este proceso deviene de la metacognición.

Diversos autores como Thurow (1992), Fukuyama (1993) y Reich (1993) han anunciado que el mundo se encuentra ante una contundente revolución, tal vez la más importante de la historia humana, debido a los gigantescos cambios iniciados aproximadamente hace treinta años. De acuerdo al futurólogo Alvin Toffler hemos iniciado La Tercera Ola, la más profunda conmoción social y reestructuración creativa de todos los tiempos<sup>9</sup> (Toffler, 1995: 20). Bajo una poderosa revolución que altera tanto las formas de vida familiar, social, económica y laboral, la escuela, como institución social, no puede permanecer indiferente; no puede

---

<sup>9</sup> Toffler teoriza sobre las tres “olas” la primera fue la revolución agrícola; la segunda ola consistió en el advenimiento de la civilización industrial; y la tercera ola se refiere al cambio hacia la telemática y los conocimientos, como una metáfora de los vertiginosos cambios epocales ocurridos.

dejar de ser afectada. La escuela, en tanto que institución social, también debe iniciar su propia revolución acorde con las demandas de la sociedad, que exige la concepción de un hombre integral, capaz de moverse y operar en distintas formas y ámbitos, especialmente en la esfera social y emocional.

No podemos obviar que la realidad que vivimos parece señalar que la escuela es la institución que probablemente menos ha cambiado en el tiempo. Sus estructuras, organización, espacios y contenidos prácticamente permanecen inmóviles, siendo los mismos, inertes en el tiempo, desde su fundación como institución social. El efecto es que la escuela actual no responde a las necesidades de los individuos ni a las de la sociedad. El ritmo del cambio educativo ha sido, indiscutiblemente, mínimo en comparación con los otros cambios sociales de la época.<sup>10</sup>

Así, las impresionantes transformaciones en la sociedad actual exigen también un radical cambio educativo. Se requiere que la escuela renovadora se transforme en un espacio de indagación y de inferencias, en el cual se reconozcan las inteligencias múltiples y las diferencias individuales; que deje de ser un espacio tradicional más bien homogenizador y reduccionista enfocado en la “transmisión” de información.

Ahora bien, Estados Unidos es el país que ha tomado la delantera en la transformación de las escuelas tradicionales en escuelas centradas en las inteligencias múltiples. Existen, en la actualidad, más de cincuenta escuelas estatales de inteligencias múltiples en funcionamiento



(Gardner, 1999: 65). El efecto ha sido positivo para la comunidad educativa, encontrando gran aceptación entre el cuerpo docente, directores, alumnos y en los padres de familia.

Otros países, como Australia, Canadá, Venezuela, Israel e Italia han tenido ya sus propias experiencias con este modelo. En estos casos, cada país abraza la teoría y genera su propio modelo considerando su propio contexto. Cada una de las escuelas de inteligencias múltiples ha sido fruto de la capacidad y creatividad del equipo docente, como método enriquecedor de trabajo. Pero, independientemente de las diferencias entre los programas de estos países, surge una verdad: esta educación se enfoca en el desarrollo del potencial del individuo. El efecto de esto es que los alumnos no son juzgados por lo que no pueden hacer, sino por lo que pueden hacer. De esta manera, cada uno de estos centros educativos, bajo un fuerte trabajo multidisciplinario y multimetodológico, pero por sobre todo, en equipo, ha comenzado su propia “revolución” en las inteligencias múltiples<sup>11</sup>.

Hasta hace un tiempo, este enfoque postulando a la inteligencia como un elemento holístico y sistémico era considerado utópico y poco realista. Hoy día, la teoría planteada por Gardner<sup>12</sup> sobre la inteligencia

---

<sup>10</sup> Julián de Zubiría Samper analiza con profundidad el “estado del arte” educativo en “Los modelos pedagógicos contemporáneos y la pedagogía conceptual”.

<sup>11</sup> Se utiliza el término “revolución” para señalar que cada uno de estos centros educativos ha decidido adoptar y emprender fuertes mecanismos de cambio a favor de la diversidad y de la multiplicidad de diferencias en el aula.

<sup>12</sup> En 1996, la revista “Mother Jones” consideró a Howard Gardner como una de las cincuenta personas más influyentes de Estados Unidos, luego de socializar su teoría y sus investigaciones.

finalmente ha obligado a los educadores a repensar sus prácticas, y a reconsiderar el “norte” educativo. La teoría de las inteligencias múltiples ha demostrado que puede ofrecer una alternativa de cambio para los sistemas educativos fallidos, impresionantemente descontextualizados de las necesidades que están surgiendo de una nueva sociedad aún en proceso de construcción, producto de esta tercera ola. Las inteligencias múltiples pueden ser, de esta manera, el fundamento de una escuela realmente innovadora.

La escuela innovadora a la que hacemos referencia comienza por reconocer al cerebro humano como un órgano flexible e interrelacionado; nos referimos a una escuela que se apropie de una nueva manera de entender la inteligencia. Podríamos hablar de una escuela más tolerante que pueda asumir la realidad de la persona como ser multidimensional. La implicación principal es, pues, que el currículum escolar y la acción pedagógica deberán ser asumidos también de manera diferente. Es importante no volver a caer en la trampa anterior que enfatiza solamente un extremo. La escuela debe adoptar una perspectiva holística e integral, pues como parte de las inteligencias múltiples también está la corporeidad, autoestima, las relaciones interpersonales y la afectividad. Éstas últimas serán nuestro principal interés en las páginas siguientes; pero el hilo conductor está en el reconocimiento de la diferencia.

*Capítulo 2*  
*EL CAMINO HACIA LA*  
*INTELIGENCIA*  
*EMOCIONAL*



## **CAPÍTULO 2: EL CAMINO HACIA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **2.1 : Abordando la Inteligencia Emocional**

**El corazón tiene sus razones que la razón misma no puede comprender.**

**Blaise Pascal**

Gardner trajo al tapete de discusión la existencia de las llamadas Inteligencias Personales, haciendo referencia a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia interpersonal, en el año 1983. Se comienza, pues, a destacar la necesidad de enfocar hacia un desarrollo integral del ser humano, incluyendo las competencias sociales y emocionales. Un tiempo después los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire acuñaron el término “inteligencia emocional” por vez primera en el año de 1990<sup>13</sup>, bajo el cual fusionaron bajo una sola categoría la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal propuestas antes por Gardner. La expresión se empleó puntualmente para describir el conjunto de cualidades tanto sociales como emocionales que se relacionan con el logro de éxito en la vida (Salovey y Mayer, 1986: 22). Posteriormente, en 1995, Daniel Goleman impulsó este

---

<sup>13</sup> Salovey, por ejemplo, clasifica las habilidades de las inteligencias personales, o de la inteligencia emocional, en 5 dominios principales: a. Reconocer las emociones propias; b. Dominio de las emociones; c. Mantener la motivación personal; d. Empatía para los sentimientos de otros; e. Manejo de las relaciones interpersonales. (Salovey y Mayer, 1986: 22)

concepto al ampliarlo y socializarlo, lanzándolo a las portadas de revistas, a las salas de juntas empresariales, al seno de las familias y a las aulas de clase, después de la publicación de su conocido libro ***Emotional Intelligence*** en 1996.<sup>14</sup> El poderoso impacto social de esta obra se hizo evidente cuando el concepto de inteligencia emocional permeó los distintos ámbitos de la sociedad, a tal grado que Goleman después publicó el libro ***La Inteligencia Emocional en la Empresa***; insertando el concepto hasta en el ramo de la administración. La importancia trascendió al desagregar y describir las cualidades emocionales abarcadas por el término “inteligencia emocional” y que, según Goleman, son las siguientes:

- ▶ Empatía
- ▶ Autoestima saludable
- ▶ Autocontrol
- ▶ La simpatía
- ▶ Persistencia
- ▶ Cordialidad
- ▶ La independencia emocional
- ▶ La capacidad de adaptación
- ▶ La amabilidad y un espíritu afable
- ▶ El respeto por uno mismo y por los demás
- ▶ La capacidad para experimentar la esperanza
- ▶ La capacidad para resolver problemas de manera interpersonal

---

<sup>14</sup> En este libro, Daniel Goleman nos introduce a una nueva manera de visualizar las causas de los problemas de nuestra sociedad actual. El argumento central es que la sociedad ha considerado la inteligencia en una manera muy estrecha, pues se ignoran otros elementos igualmente cruciales que entran en juego en el ejercicio y aplicación de la inteligencia.

- ▶ El reconocimiento, la comprensión y expresión de los sentimientos y las emociones

El concepto de “inteligencia emocional” pretende mucho más que recuperar el prestigio de las emociones, ya que por su medio se intenta comprender al ser humano como totalidad. Es importante clarificar esta finalidad, ya que a principios del siglo pasado, específicamente en el año de 1923, surge la corriente emotivista en la ética, cuyo argumento central es que los juicios morales no son informativos, sino que únicamente ejercen la función de expresar o suscitar sentimientos y emociones. Por esta razón, la corriente emotivista originada por I. A. Richards y C. K. Ogden, y aceptada por Bertrand Russel, A. J. Ayer, y C. L. Stevenson, ha sido objeto de numerosas críticas. La inteligencia emocional es más integral y abarcativa ya que visualiza al ser humano desde lo actitudinal como complemento de lo cognitivo; y no necesariamente ponderando un aspecto por sobre el otro.

La realidad es que se puede situar el desarrollo de estos conceptos desde la evolución histórica del desarrollo ideológico del positivismo. Paolo Macry realiza un análisis y explica que el positivismo es una actitud ideológica que sostiene que el único y auténtico conocimiento o saber es el saber científico (Macry, 1980: 1er capítulo). Así, las emociones y todo aquello considerado subjetividad en el individuo se desecha precisamente por no ser manipulables, cuantificables y medibles, desde el concepto tradicional de lo científico. Macry analiza al positivismo como una corriente exitosa en el siglo XX, ya que se entroniza como una ideología muy aceptada en este tiempo, logrando enmarcar la vida humana bajo la experiencia observable y bajo los hechos positivos. Para

el positivismo, la realidad es siempre fenoménica, medible e, incluso, manipulable. Tan arraigado se encuentra el positivismo aún como paradigma<sup>15</sup> en nuestra sociedad, que logra permear todos los ámbitos del saber, sea éste político, económico, psicológico o educativo, por mencionar algunos ejemplos. Pero ¿exactamente en qué consiste el positivismo?

Según Macry, el positivismo, como actitud teórica, afirma que el conocimiento proviene exclusivamente de todo aquello que es observable, medible, o manipulable. Según la ideología positivista, el único y auténtico saber es el saber científico, y por esta razón emprende la crítica de la filosofía tradicional, en especial de la metafísica, porque afirma que aun la filosofía ha de ser científica. Así, se centra en el supuesto que solamente la acumulación de la experiencia observable y medible es lo que permite el progreso del conocimiento en la sociedad y hasta en la historia misma. De esta manera, el positivismo convierte el conocimiento científico en una representación de los fenómenos en el intelecto, tal como si éste fuese un simple espejo cuya labor es reflejar la imagen de los objetos tal cual. Esta es la regla de lo fenoménico, según la cual la realidad se manifiesta en los fenómenos, y obliga a rechazar cualquier concepción de una verdad o esencia más allá de ellos. Es así como vemos al sujeto, siempre subordinado al objeto, pero también, a las condiciones externas.

Emilio Durkheim es uno de los mayores exponentes del pensamiento positivista al insistir en que todo hecho social debe

---

<sup>15</sup> Un paradigma se concibe como un esquema conceptual con características propias, que condiciona la

investigarse como si fuese un objeto manipulable, tangible, y medible.<sup>16</sup> En la tradición positivista, la relevancia la adquiere la frecuencia con que logran aparecer los hechos contextuales. El ideal supremo es la objetividad en su máxima expresión, sin someterse a la contaminación<sup>17</sup> de factores subjetivos ni contextuales, con el fin de evitar así cualquier tipo de “sesgo”. Por ejemplo, las emociones, para la corriente positivista son fenoménicas, que, por la regla del nominalismo el saber abstracto no es un saber universal. Así, las emociones y las actitudes se encuentran bajo la intervención directa de la “subjetividad” de los sujetos. Cualquier realidad culturalmente vital, irreplicable, es descartada bajo esta óptica.

Así, el positivismo fundamenta y genera el paradigma conocido como conductismo. Y, en tanto que para los conductistas<sup>18</sup> la conducta humana es aprendida desde lo externo y modificada a través del ambiente, el alumno es visto como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar puede ser conducido desde el exterior. La educación es, por ende, un valioso recurso que emplea la sociedad para condicionar y guiar la conducta humana. El condicionamiento, la repetición, el

---

práctica cotidiana, según Kuhn.

<sup>16</sup> Rafael Flórez Ochoa, en su libro *Evaluación Pedagógica y Cognición*, 1999, realiza una muy precisa y excelente comparación entre los paradigmas epistemológicos más importantes del pasado siglo XX, entre los cuales figura prominentemente el positivismo, del cual Durkheim es uno de los más fuertes precursores.

<sup>17</sup> Macry afirma que, bajo este paradigma, los aspectos de la subjetividad, incluyendo las emociones o sentimientos, “contaminan” la validez del abordaje científico, “sesgando” los resultados y la confiabilidad de cualquier investigación seria .

<sup>18</sup> El conductismo y sus planteamientos es analizado por Geraldine Grajeda Bradna, en el libro *Rompiendo el Paradigma Educativo*, Guategrafic, Guatemala, 1996.



reforzamiento y un clima afectivo rígido son algunos componentes propios de la práctica pedagógica conductista.

Fabricio Ravaglioli provee una explicación sobre lo que significó este replanteamiento. Según Ravaglioli, las condiciones económicas y psicológicas en un primer plano, aunadas a otras innumerables causas, provocaron que, en el último decenio del siglo XIX, la crisis del positivismo alcanzase dimensiones graves. Es así como la generación de pensadores de las décadas del 60 y del 70 emprendieron la más grande reacción antipositivista jamás vista, la cual fue reafirmada hacia fines de siglo.

Esta reacción antipositivista se constituyó en un proceso en sí mismo, iniciado por Henri Bergson, quien en Francia, por ejemplo, acogía la teoría evolucionista darwiniana, pero descartaba las consecuencias deterministas de la biología. Los filósofos alemanes, por su parte, retomaban la lectura de los grandes maestros precursores, Kant y Hegel, para atacar al materialismo y al determinismo. Se sometía a fuerte discusión la supremacía y objetividad del conocimiento científico de tipo empírico, hasta el punto de abrazar el renacimiento idealista. Se cuestionó la concepción positivista de la evolución social como un proceso sin rupturas bruscas, al igual que la posibilidad positivista de reflejar el progreso histórico y social desde un orden en el que se reflejen leyes impersonales y supraindividuales de la naturaleza y sociedad. Estas fueron las premisas antipositivistas que generaron la apertura a otras posibilidades (Ravaglioli, 1984: 35-46).

Ravaglioli explica que, en el primer decenio del siglo XX, el antipositivismo cobró gran fuerza. Se consolidó una fervorosa

renovación cultural, en la cual las tendencias en boga contenían siempre argumentos antiacadémicos, antiintelectualistas, antipositivistas. A pesar de que los positivistas habían reconocido plenamente la importancia de la educación y que, como solución al problema social, proponían una solución pedagógica bajo la necesidad de la enseñanza obligatoria, laica y científica, el eje fue en todo momento el control del aprendizaje y del acto educativo bajo una reglamentación rígida de la didáctica. Esta radicalización pedagógica dejaba por fuera al ser humano como centro del acto educativo y cedía terreno al tecnicismo didáctico y al fetichismo del método. Los reaccionarios idealistas descubrieron gustosamente este talón de Aquiles en el positivismo, y acusaron a la práctica escolar de haberse convertido en el efecto visible y macroscópico de la obsesión metodológica positivista, bajo el peso del formalismo rígido de los métodos didácticos (Ravaglioli, 1984: 49-57).

Giovanni Gentile (Gentile, en Macry, 1980: 45) resignificó los fundamentos de una pedagogía integral cuando incorporó la libertad, el desarrollo y la autoconciencia como sus grandes finalidades. Anunció el divorcio, pues, de aquella conceptualización que reduce la pedagogía a una técnica simplista de la conducta, cuyo programa está predeterminado por la biología y por la sociedad, como si fuese una prolongación más de la evolución. Por tanto, Gentile acusa a la pedantería de la praxis didáctica de ser una consecuencia directa de la errónea interpretación positivista de lo que es en realidad la integralidad humana, limitándola a un condicionamiento de la conducta.

Surge, pues, una fuerte contradicción: la concepción naturalista de Rousseau, que concibe al hombre como ser natural, habitando un mundo que parece conformarse por átomos, en una sociedad compuesta por

una suma de individuos, quienes son también átomos sociales. Bajo esta concepción naturalista, la relación pedagógica es una yuxtaposición de los átomos sociales, maestros y alumnos, como extensión del mundo y de la sociedad. En este sentido, la relación pedagógica se reduce a un “trueque” o contacto impersonal bajo el cual nunca se puede llegar al conocimiento del “otro”. En este sentido, la relación pedagógica no es una de “encuentro”, porque el “yo” y el “tú” no se conectan ni se contactan a un nivel afectivo desarrollado. El hombre, en tanto extraño para sí y para otros, se cosifica<sup>19</sup>. La educación bajo esta conceptualización naturalista no es más que una mera técnica que parte de una acción desde el exterior, y permanece en el nivel de lo externo. Cabe destacar una metáfora planteada por Eric Fromm, en la cual denuncia que lo que Taylor hizo con la racionalización del trabajo físico, se hizo con el aspecto mental y emocional del ser humano, al cual se convirtió inexorablemente en una **“cosa, y por tanto, se le trata y maneja como una cosa, y así las llamadas relaciones humanas” son en realidad las más inhumanas, pues son relaciones reificadas y alienadas**” (E. Fromm, 1981: 103).

Tenemos ahora el aspecto contrario: la filosofía práctica, identificada por Aristóteles, desde la cual la educación, en tanto que praxis o acción reflexionada, es una especificación del concepto idealista del hombre, que apunta a los principios de libertad, desarrollo y de autoconciencia anteriormente descritos, como grandes finalidades. Al afirmar y reafirmar las ideas de libertad, desarrollo y autoconciencia en la vida de cada hombre, el curso de la vida humana se convierte en un

---

<sup>19</sup>Erich Fromm, *La Condición Humana Actual*; Editorial Paidós, Barcelona, 1981.

proceso educativo constante y permanente. Toda relación con la realidad social y externa se resuelve en el reconocimiento de sí mismo y del “otro”, en forma de “encuentros”. A causa de esta unidad, todo aprendizaje basado en esta filosofía es un desarrollo constante de las capacidades personales; es una actividad permanente de la conciencia del hombre. Incluye un encuentro del “yo” con el “yo” mismo, y también con el “otro”.

Gentile denuncia que el acto educativo tradicionalista no apunta al desarrollo de estas capacidades personales, y acusa a la escuela, como institución histórica y social, de haberse contaminado con la limitante y reduccionista concepción naturalista o positivista, que después generó el conductismo como modelo pedagógico en las aulas. El método de estudio conductista se limita al análisis de los fenómenos que son observables y operacionalizables en un individuo. Así, el conductismo rechaza la introspección como práctica científica. Propone una objetivación total: sólo es científicamente válido lo que se puede medir y cuantificar, y a su vez, operacionalizar (Ander-Egg, 1997: 56).

Porque la escuela, irremediablemente, también se dejó cautivar por los rígidos megarrelatos naturalistas y positivistas del modelo conductista, logrando esterilizar el aula de la afectividad, de las emociones y del “encuentro”, etiquetándolas como propias de la naturaleza “acientífica,” según esta corriente. El cambio hacia los paradigmas cualitativos, iniciado por las reacciones antipositivistas, ha traído significativos intentos de articular equitativamente los paradigmas contradictorios en su momento: lo externo y lo interno, la objetividad y la subjetividad. Por fin se está reconociendo que estos

dualismos son expresiones de una misma función cognitiva, expresiva y ciertamente muy vital en todo ser humano. Si bien es cierto que los fundamentalismos absorbentes del siglo XX generaron severas exclusiones, gradualmente, en la actualidad se le ha ido abriendo un paso equilibrado a las emociones y a la inteligencia emocional, como elemento normal de la cotidianidad humana y de cualquier entorno social. Abogamos, pues, por una ubicación equilibrada: ni la rigidez naturalista, ni tampoco los extremos idealistas. Es un balance equilibrado la respuesta.

De acuerdo a las tendencias recientes, los sentimientos y las emociones son importantes; “posiblemente sean el recurso más importante que poseamos como humanos”, dice Jeanne Segal (Segal, 1997: 24).<sup>20</sup> Desde principios de la década de los años noventa del siglo XX se han estado destinando muchos fondos a las investigaciones encaminadas a determinar el rol que juegan las emociones en la vida cotidiana. Jeanne Segal utiliza una metáfora para describir esta nueva tendencia: si el paradigma base del conocimiento para comprender la actividad humana fuera todavía el viejo y prestigioso modelo positivista, sería como ir a la guerra con palos y escopetas. Afortunadamente, las condiciones epistemológicas están cambiando y con ellas, los patrones cognitivos dejaron de ser leyes y contenidos conceptuales universales.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> La investigadora y psicóloga Jeanne Segal, reconocida colega de Abraham Maslow y de Rollo May en algunas investigaciones, acusa a la sociedad de enseñarle a los más jóvenes a no confiar en las emociones, ya que se dice que distorsionan el pensamiento racional, en el libro *Su Inteligencia Emocional*, Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1997.

<sup>21</sup> Rafael Flórez Ochoa: “Evaluación Pedagógica y Cognición”, McGraw Hill Interamericana, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1999.

Ya autores como Antonio Damasio sugerían que los componentes racional y emocional del cerebro dependen intrínsecamente el uno del otro.<sup>22</sup>

Las emociones, bajo la óptica de la inteligencia emocional, se han convertido probablemente en uno de los tópicos de interés del momento. Por tanto, nos interesa indagar sobre los orígenes lingüísticos del término **emoción**. Desde la etimología, encontramos que el vocablo latín **emotere** significa movimiento; luego se convierte en “emoción”. Y es que el vocablo mismo nos remite al movimiento, ya que, biológicamente, son las emociones las que nos movilizan y nos empujan a “entrar en acción”; nos conducen a realizar determinadas tareas. Desde la fisiología, las emociones cumplen una función natural en la vida de todo ser humano. Por ejemplo, al experimentar temor, la sangre se retira del rostro y oportunamente es dirigida por el cerebro hacia las piernas y sus músculos, con el fin de facilitar una reacción de fuga ante cualquier peligro eminente (Goleman, 1994: 15). De igual manera, al experimentar un sentimiento de ira, la sangre fluye copiosamente hacia las manos, aumentan en forma significativa el ritmo cardíaco y el flujo de adrenalina, generando las condiciones propicias para emprender cualquier acción enérgica. Lawrence Shapiro se expresa de la siguiente manera con respecto a esto: “..las emociones no son ideas abstractas que los psicólogos nos ayudan a nombrar, sino que son muy reales. Adquieren la forma de elementos bioquímicos específicos producidos por el cerebro y ante los cuales el cuerpo reacciona...” (Shapiro, 1997: p. 15). Pero aquí es donde surge una fuerte contradicción: los efectos fisio-

---

<sup>22</sup> Este enunciado fue publicado por Antonio Damasio en el connotado, pero polémico libro “Descartes

biológicos de las emociones son fácilmente observables en niños y hasta en los animales, pero se intentan minimizar a través de la construcción social cotidiana en la niñez, condicionando la edad adulta, por que la cultura subliminalmente dirige al ser humano a divorciar la emoción de la acción.

La cultura educa las emociones, mientras que la sociedad las condiciona. Esta es una relación de ida y de venida, ya que la cultura comprende el conjunto de rasgos que caracterizan los modos de vida de una sociedad, manifestándose a través de una serie de modos de actuar y de pensar que son transmitidos como resultados de interacciones recíprocas. Al niño pequeño se le enseña cuáles son las emociones aceptables, y cuándo debe manifestarlas. De esta manera, el entorno socio-cultural enseña a minimizar ciertas emociones, a exagerar otras, a reemplazar una emoción por otra y a reprimir o sublimar muchas otras más.

Desde una mirada estática, según Duch, la cultura es el estilo de vida adquirido y conservado; por tanto, es una concepción apoyada en el pasado, que convierte la cultura y la sociedad en algo predeterminado (Duch, 1997: 34-37). Ahora bien, desde una concepción constructiva o creativa, la cultura se entiende como creación del futuro. Se trata, como dice Garaudy (en Duch, 1997: 34-37), de elaborar una cultura no solamente hecha de respuestas provenientes del pasado, sino de interrogantes que plantean la invención y reinención del futuro. Esto implica que la cultura y la sociedad pueden plantear la posibilidad del

---

Error. Emotion, Reason, and the Human Brain". Grosset/Putnam, Nueva York, 1994.

desarrollo humano de todos, hacia una cultura y una sociedad que no encierra al individuo en sí mismo, sino que lo abre a la emancipación y creación permanente del futuro. La concepción constructiva o creativa es la que permite explorar nuevas posibilidades en la construcción de una cultura y de una sociedad menos reduccionistas.

A este respecto, el psicofisiólogo Paul Rozin, en 1976, publicó un artículo denominado “The Evolution of Intelligence and Access to the Cognitive Unconscious”<sup>23</sup>; siendo el eje central la capacidad desarrollada en los seres humanos para articular dos o más mecanismos o sistemas originalmente separados o divorciados entre sí, con el fin de lograr la realización de una tarea específica (Rozin, 1976: 15). En segundo lugar, puntualiza que los seres humanos poseemos la capacidad para detectar la operación de estos mecanismos, pudiendo así utilizar este conocimiento efectivamente, y en beneficio propio. Según Rozin, el desarrollo de la inteligencia en nuestra especie depende de un acceso cada vez mayor a todos los elementos de la cultura y de la sociedad, hacia una mayor asimilación del repertorio cognitivo social. Esto se torna cada vez más evidente en la era de la revolución del conocimiento en la cual vivimos. En este sentido, a través de la elaboración de mecanismos cognitivos de alto nivel<sup>24</sup>, podemos comprender y hasta controlar el

---

<sup>23</sup> Este artículo se publicó en una serie llamada *Progress in Psychobiology and Physiological Psychology*, lamentablemente considerada una serie de “segunda orden” a pesar de su marcado intento de renovación del área.

<sup>24</sup> Los niveles cognitivos de alto nivel superan los estancos de la taxonomía de Bloom y apuntan más hacia la de Gagné, en la cual la capacidad de análisis, síntesis, abstracción, comprensión y asociación deben ser el objetivo máximo de toda planificación de aula.



formato de las operaciones en nuestros cerebros; pues no somos ni “meros reflejos” ni “meras reflexiones” (Rozin, 1976: 2).

Así, bajo esta argumentación, el artículo de Rozin descolló justamente por que lograba exponer la imbricación de ámbitos habitualmente divorciados, como la biología y la cultura. Con relación a esto, Gardner puntualiza en su libro ***La Mente No Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*** que “los humanos somos criaturas del cerebro, pero no únicamente. A diferencia de otros organismos, participamos de una rica cultura, que ha tenido su propia evolución durante muchos millares -aunque probablemente no millones- de años. De hecho no tenemos elección, somos tanto criaturas de nuestra cultura como creaciones de nuestros cerebros” (Gardner, 1997: 56).

En términos de la evolución humana, las habilidades emocionales constituyen los componentes cerebrales más antiguos, en tanto que existieron en el cerebro humano primitivo, previo a que la parte pensadora, denominada neocórtex, comenzara a desarrollarse (Segal, 1997: 20). Pero probablemente el elemento más revelador sea el hecho que los centros de la emoción ubicados en el cerebro continuaron desarrollándose y evolucionando junto al neocórtex, al punto de entretrejerse en toda esa parte del cerebro, desde donde ejercen un poderoso control sobre las funciones cerebrales en su gran mayoría.

Hace unas décadas, sugerir que las emociones poseen un control mayor sobre el pensamiento, en comparación al que posee el pensamiento racional sobre las emociones mismas, hubiese levantado el

rechazo y el escarnio por parte de la comunidad científica. Sin embargo, a principios de la década de los noventa, Joseph LeDoux, de la Universidad de Nueva York, logró interesar a la comunidad científica a aceptar lo contrario al descubrir que los mensajes procedentes de los sentidos, tales como los ojos o los oídos, son registrados primeramente por la estructura cerebral más ligada a los aspectos emocionales: en la amígdala, incluso mucho antes que sean registrados por el neocórtex (Segal, 1997: 20). Hoy día, la comunidad científica ha desechado la anterior rigidez y reconoce que esta “inteligencia de las emociones”, o la inteligencia emocional, definitivamente contribuye a la estructuración del pensamiento racional. Por ejemplo, los estudios científicos han comprobado que fisiológicamente, cuando los centros emocionales del cerebro sufren daño, también se estropea la inteligencia global. Ahora bien, por lo general, no es necesario sufrir un daño cerebral para despojar al intelecto de su compañero emocional básico. La sociedad misma se ha encargado de minimizar los recursos de la inteligencia emocional, logrando su atrofia, como podría pasar con cualquier músculo del cuerpo.

Independientemente de cuál sea el área disciplinar desde donde se visualicen las emociones, siendo muy objetivos, es evidente que la actual sociedad poscapitalista<sup>25</sup> (Drucker, 1993), en su loca agitación industrial y tecnológica, nos enfrenta a diario, o tal vez, a cada minuto, a distintos desafíos emocionales que la naturaleza probablemente jamás anticipó.

---

<sup>25</sup> En su obra *La Sociedad Poscapitalista*, Drucker explica que ya no existen civilizaciones tan dispares como en el pasado; hoy día pertenecemos a una civilización mundial, que posee una historia mundial, como resultado de las portentosas transformaciones de nuestro tiempo. Drucker bautizó a esta sociedad como “poscapitalista”.

Es decir, que aunque la ira haya desempeñado una función de autodefensa importante para nuestros antepasados, hoy en día ésta puede ser fácilmente provocada con nefastos desenlaces; por ejemplo, en medio del tráfico congestionado camino a casa o en una aula escolar, ya han existido terribles desenlaces que han cobrado víctimas en Estados Unidos, en Alemania, y hasta en nuestro mismo país<sup>26</sup>.

## **2.2. Coeficiente Intelectual Vrs. Coeficiente Emocional**

La inteligencia era, hasta hace algunos años, considerada como un **plus** o un agregado monolítico de habilidades meramente intelectuales. Se llegó al intento de “medir” la inteligencia por medio de baterías de tests estandarizados para ese fin. De esa manera, toda la amplia gama de capacidades de los individuos se esquematizan bajo el puntaje CI o coeficiente de inteligencia. La sociedad y, en especial, la escuela, han legitimado el constructo del coeficiente de inteligencia monolítica como medida para la predicción del éxito, siendo éste un paradigma que data de la época de la Primera Guerra Mundial. El creador del primer test de inteligencia estandarizado, Lewis Terman, psicólogo de la Universidad de Stanford, desarrolló el primer test de inteligencia y su respectiva escala de medición con el fin de predecir qué jóvenes tendrían éxito en el ejército. Posteriormente, en Estados Unidos se amplió este test. Por muchas décadas se sostuvo la teoría que las personas nacen con una

---

<sup>26</sup> El 21 de julio del año 2000, un alumno irascible irrumpió en una aula del segundo grado de la Escuela “Dionisio de Herrera”, disparó en contra del maestro, hiriéndolo. En el violento acto desafortunadamente perdió la vida la niña Heyde Gabriela. Este hecho, acaecido en la isla de Roatán, fue documentado por el diario El Herald, el lunes 24 de julio de 2000.

cierta medida de inteligencia, y que los tests de inteligencia poseían el poder para medirla, como también para predecir quiénes tendrían éxito en el campo laboral (Gardner, 1999: 12).

Pero no se consideró, de hecho, que estas baterías contenían un fuerte sesgo, pues evalúan cierta clase de desempeño, específicamente focalizándose en las áreas verbal y lógico-matemática de las inteligencias múltiples. El acto de escolarización, en congruencia con esta errónea conceptualización, ha reforzado de igual manera el desempeño académico en estas áreas y ha abrazado con gusto el concepto del C.I., tornando rígido el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, del cual muy pocos egresan exitosos y satisfechos.

Éste ha sido un constructo que ha saturado todas las diversas esferas de la sociedad, que ha etiquetado y condicionado muchas vidas para desempeños de menor nivel. He aquí la significación de la obra de Howard Gardner que, en 1983, cuestionó el concepto de inteligencia monolítica y expuso al público el marco teórico de las inteligencias múltiples y de las llamadas inteligencias personales, que posteriormente Daniel Goleman socializó bajo el concepto de inteligencia emocional. Así, las emociones, una área con anterioridad declarada virtualmente intocable para la investigación científica, lograron protagónicamente entrar en escena. Aún expertos de la orientación neopiagetiana, como Robbie Case, de la Universidad de Stanford y Kurt Fischer, de la Universidad de Harvard, han validado el cambio de paradigma que genera la inclusión de la inteligencia emocional no sólo en la

cotidianidad de las personas, sino también en las aulas escolares.<sup>27</sup> Incluso, se conocen aportes anteriores al de Gardner, como por ejemplo, el de Zubiri, quien en 1980 distinguió la “Inteligencia Sintiente” como facultad afectiva-emocional.

Así, bajo este marco, posteriormente a que Peter Salovey, John Mayer y Daniel Goleman consolidaran el constructo de lo que hoy se conoce como “inteligencia emocional” al fusionar las llamadas inteligencias personales (inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal) propuestas por Gardner, ha habido un fuerte cuestionamiento a la veracidad y aplicabilidad del CI. Este cambio ha sido promovido por los resultados de diferentes investigaciones y estudios longitudinales, los cuales han puntualmente detectado que muchos niños ubicados por debajo del estándar aceptable de coeficiente intelectual, son capaces de obtener logros y resultados exitosos en su desempeño escolar (Goleman, 1998: 67). De la misma manera, adultos calificados por debajo del estándar normal de coeficiente intelectual en los tests estandarizados de inteligencia, se han destacado en el ámbito laboral, alcanzando altos puestos organizacionales. A la vez, estas investigaciones y estudios también arrojaron interesantes resultados situados en el otro extremo: muchos individuos catalogados por encima del estándar normal del CI, e incluso con el valor agregado de poseer importantes grados académicos, no lograban alcanzar los niveles de éxito esperados, ya fuera a nivel personal o profesional.

---

<sup>27</sup> Los más fieles a Piaget han sido denominados *neopiagetianos*. Se basan también en el gran cuadro de desarrollo en estas desde el nacimiento hasta la adolescencia, con estructuras características de la percepción o cognición, pero examinan una gama más amplia de comportamientos, tales como el desarrollo emocional, al cual Piaget pronunció como “inestudiable”.

Ante la consistentemente fuerte evidencia de que existen otros componentes que nutren ese cúmulo de saberes denominado CI, se generó el concepto de coeficiente emocional o CE<sup>28</sup>, acuñado deliberadamente con esas siglas para recordar el CI y para complementarlo. Ya desde 1985, Reuven Bar-On<sup>29</sup>, psicólogo Israelita e investigador de la Universidad de Haifa, acuñó por vez primera el término “**Cociente Emocional**”, identificando para su tesis otra serie de factores que parecían influir poderosamente en los grados de éxito.

El CE se ha definido por varios autores como la medida de la capacidad para enfrentar situaciones diarias (Bar-On, 1985); la metahabilidad que muestra la aptitud emocional (Goleman, 1994); la inteligencia del corazón (Segal, 1997); es un término para ser utilizado en el mercado, no para ser medido, pero que representa la aplicación del conocimiento de las emociones en la vida diaria (Steiner y Perry, 1997); es un reflejo de la suma total de cuanto hacemos-en asuntos tanto considerables como nimios, día tras día (Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

Y aunque el CE aparentemente discrepa con el coeficiente intelectual o CI, existe la opción de no considerarlo como antagónico; más bien, pueden ser vistos como complementos. Las capacidades del CE no se oponen al CI, ni a las capacidades cognoscitivas naturales, sino

---

<sup>28</sup> Las siglas CE deliberadamente nos recuerdan la medida del poder cerebral o CI, para plantear ambos como recursos sinérgicos, en tanto que se constituyen como dos mitades de un todo.

<sup>29</sup> Bar-On se interesó en este campo mientras cursaba su Ph.D. en Suráfrica, y empezó a estudiar los factores que determinan la capacidad de ser efectivos en la vida.

que, frente a una situación cotidiana, interactúan en forma dinámica. El CI y el CE son indudablemente recursos sinérgicos; el uno sin el otro se vuelve ineficaces (Segal, 1997: 32). La capacidad para mantener abiertas y estrechas las líneas de comunicación entre la amígdala y el neocórtex nos califica para enfrentarnos con éxito a las exigencias de una compleja vida social, familiar y profesional, tan característica de esta época postmoderna en la que vivimos (Segal, 1997: 33). Por estas razones, se le está abriendo paso a la comprensión de la realidad del CE en nuestra sociedad, pues, por fortuna, se ha comprendido que éste juega un rol preponderante en nuestras vidas. Un CE satisfactoriamente desarrollado nos permite disfrutar de relaciones interpersonales más sólidas.

Salovey y Mayer<sup>30</sup> fueron los precursores al definir la inteligencia emocional como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”. Ahora bien, ambos autores se oponen al uso del término CE como sinónimo monolítico al de inteligencia emocional, ya que no existe un test socializado y universalizado capaz de medir el CE de manera objetiva. A pesar de esto, han habido intentos serios de construir algún formato propio para la medición. Indistintamente de esto, lo más importante es que el CE emerge en nuestros días como un concepto significativo que merece considerarse por una buena razón: el entorno y las experiencias positivas de socialización pueden ser mucho más

---

<sup>30</sup> Salovey, por ejemplo, clasifica las habilidades de las inteligencias personales en 5 dominios principales: 1. Reconocer las emociones propias; 2. Dominio de las emociones; 3. Motivación personal; 4. Empatía hacia los sentimientos de otros; 5. Manejo de las relaciones interpersonales.

determinantes y por tanto, por medio de ellas, se amplían las oportunidades para crecer hacia el éxito.

Después de que Howard Gardner propuso un modelo diferente para conceptualizar la inteligencia que ofrece un impacto radical en la práctica pedagógica, claramente se ha reflejado la importancia de acceder a las ocho inteligencias en las instituciones educativas. “Las ocho inteligencias operan conjuntamente para resolver problemas, para producir variados tipos de <estados finales> culturalmente condicionados - vocaciones, intereses, tendencias naturales, etc...” (Gardner, 1993: 9). Según Howard Gardner, el gran propósito de las instituciones educativas idealmente debiese ser el impulsar y el desarrollar las inteligencias múltiples a su máxima expresión, con el fin de verdaderamente desarrollar un individuo cada vez más integral. Para cumplir con esta finalidad, las escuelas deben trasladar su centro de acción al alumno, bajo el enfoque de la inclusión de la diversidad. De igual manera, el entorno debe convertirse en lo suficientemente flexible como para permitirle a los alumnos que persigan sus propios intereses y que alcancen sus metas, apoyados en todo momento por un cuerpo docente que reconoce que los estudiantes son diferentes y que, por ende, necesitan aprender de manera diferente.

En congruencia con todos estos factores, el currículum puede flexibilizarse, con el fin de facilitar a la población estudiantil, independientemente de su edad, experiencias de aprendizaje relevantes. De igual manera, puede visualizarse una complementariedad del CI y del CE. Así se le estarán abriendo nuevas y mayores oportunidades de éxito a todos y a cada uno de los alumnos.



### **2.3. Ventajas De La Inteligencia Emocional**

De acuerdo a la teorización de Daniel Goleman, el poseer inteligencia emocional es beneficioso para las personas por las siguientes razones:

- ▶ Permite una mayor y mejor conciencia de las emociones. El individuo que no se percata de sus propias emociones se encuentra a merced de las mismas. El proceso de “concienciación” emocional se inicia con la habilidad para identificar emociones propias al evaluar situaciones pasadas. El poder distinguir sentimientos mientras acontecen, indica una inteligencia emocional mucho más desarrollada.
- ▶ Capacita para un mayor y mejor manejo de las emociones. Es necesario aprender a controlar las emociones y los impulsos que las acompañan con el fin de enfocar ambos hacia un objetivo en particular. Esta capacidad se inicia controlando la duración de las emociones; por ejemplo, de la ira o tristeza. El aprender a crear un estado emocional específico determina el nivel óptimo de desarrollo y control emocional.
- ▶ Emula la automotivación. De nuevo, son las emociones las que nos empujan al movimiento. Desarrollar la automotivación nos permite mantener el entusiasmo ante determinada tarea hasta lograr su culminación, aplacando otros impulsos que nos desviarían del cumplimiento de la misma.

- ▶ Desarrolla la empatía. La palabra “empatía” proviene del griego **empathia** que significa “sentir dentro”. Esto no es más que percibir lo que el otro siente en su interior. La base para la empatía reside en la destreza para percibir o intuir tanto el lenguaje corporal como el no verbal del otro.
- ▶ Establece relaciones interpersonales de calidad. La inteligencia emocional nos permite encontrarnos con nosotros mismos, en un magnífico grado de aceptación. Esto, a su vez, nos permite relacionarnos satisfactoriamente con los demás, entablar y mantener relaciones interpersonales de satisfactoria calidad para ambas partes.

## **2.4 Construyendo La Relación Pedagógica Con Inteligencia Emocional**

El ser humano experimenta una constante necesidad de redefinirse. Ventajosamente, esta necesidad de redefinirse surge del siguiente fenómeno: cada persona constituye un ser social; y en tanto que ser social, se involucra en un proceso permanente de construcción personal. Y esto, según el contexto social en el cual cada persona se mueve, se modela con la delimitación de la calidad, ya sea positiva o negativa, de sus relaciones afectivas concretas<sup>31</sup> (Duch, 1997: 20). Pareciese que en la época compulsiva en la cual vivimos, la necesidad de redefinirse podría volverse más intensa. Sin embargo, justamente hoy en día, para muchos, las relaciones sociales pueden ser difíciles hasta el

---

<sup>31</sup> La idea detrás de “relaciones de calidad” es que cada ser humano puede ser capaz de trabajar con sus propias emociones en una manera inteligente, constructiva, positiva y creativa; respetando las realidades biológicas y el rol de las emociones en la naturaleza humana. Esto es aclarado por Maurice Elias, Steven Tobias y Brian S. Friedlander en *Educación con Inteligencia Emocional*, Plaza Janés Editores, 1999.

punto de lindar con lo trágico. ¿Será que la delimitación de relaciones negativas es ahora mucho mayor? Definitivamente, ésta es una situación que se ha agravado en una sociedad como la nuestra, caracterizada por la segmentación social, a pesar de estar inmersos en una vertiginosa globalización que llama insistentemente a las sociedades hacia una utópica integración. Los sistemas sociales en la actualidad sufren de un incesante aumento de la complejidad; la desorientación, como consecuencia de la “sobrecomplejidad del mundo” (Luhmann) repercute en la vida cotidiana como una especie de “**shock** ante el futuro” (Toffler) (véase Duch, 1997: 20).

No obstante la creciente complejidad de los sistemas sociales, sabemos que todo entorno social es siempre un entorno afectivo. Esto es un hecho concreto proveniente, simple y llanamente, de las inevitables interacciones que surgen entre sus participantes. Los entornos sociales poseen naturalezas diversas y dinámicas distintas, sean éstos una familia, una oficina, o un aula.

La densa complejidad y atomización social creciente tampoco ha perdonado las relaciones escolares. Parafraseando a Jaume Cella y a Juli Palou<sup>32</sup>, ningún escenario es neutro; las aulas de nuestro sistema educativo no son la excepción a esta regla. El aula de clase, como escenario educativo por excelencia, con su fuerte carga simbólica e ideológica, logra condicionar e imponer sus propias normas, al mismo tiempo que prescribe un contexto afectivo unidireccionado y vertical.

---

<sup>32</sup> Jaume Cella y Juli Palou son maestros con mucha experiencia docente en España y abogan por una interacción más horizontal en las aulas en su artículo “Interacción”, Cuadernos Pedagógicos, edición de enero, 1997.

Se asume, en la pedagogía tradicional, que el docente es el poseedor absoluto del conocimiento y que los alumnos son meros receptores. La práctica pedagógica del aula está diseñada para que este modelo vertical de interacción poco participativa sea mantenido. Ya Cela y Palou advierten que la cultura profesional del docente tiene largas y profundas raíces con respecto a esta manera de concebir la verticalidad de la interacción en el aula. En el marco referencial de Cela y Palou, la concepción pedagógica ha carecido, por años, de ese espacio benéfico que puede proveer un clima afectivo cálido, dotado de una fuerte dosis de inteligencia emocional<sup>33</sup>.

En el trasfondo de este singular escenario subsisten dos grandes enfoques de la práctica pedagógica. Cualquiera de los dos que se adopte habrá de determinar el clima afectivo que el docente propiciará en su aula. El primero enfoca el aula como una suma de individuos. Esto, a la larga, crea jerarquías dentro del grupo y lo somete a la autoridad vertical del docente, ubicándolo como amo y señor del aula. En este enfoque reina el **Führerprinzip**<sup>34</sup>, que consiste en “el principio del líder”. Este principio proviene de la supuesta infalibilidad del que dirige, el cual, como actor principal, investido misteriosamente con rasgos “carismáticos” habrá de erigir, sin error, un régimen absoluto de la

---

<sup>33</sup> Para recordar lo que este término implica, entenderemos como inteligencia emocional el conjunto de cualidades emocionales altamente relacionadas con las relaciones interpersonales y el éxito, que incluyen: la empatía, el reconocimiento, la comprensión y expresión de los sentimientos y de las emociones, el autocontrol, la independencia emocional, la capacidad de adaptación, la simpatía, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad, la esperanza y el respeto de sí mismo y de los demás (Shapiro, 1997:14).

<sup>34</sup> Significa “el principio del líder”; proviene del idioma alemán e implica toda forma de autoritarismo vertical, impositivo y rígido.

verdad absoluta. Bajo este enfoque se revela el fuerte sesgo del poder ejercido por el docente: el punto de vista del profesor posee un papel predominante en las representaciones clásicas del aula. Según Joan Rué, se ha sobrevalorado la importancia de la actuación de los profesores y se ha minusvalorado el punto de vista de los alumnos.

El segundo enfoque es el que vislumbra el aula como una institución con vida propia y en constante evolución. Este enfoque es altamente favorecedor, pues propicia una mayor -y mejor- interacción entre los distintos actores, además de procurar el reconocimiento y la potenciación de las inteligencias múltiples en cada uno de los participantes. El docente, en este enfoque, es un líder que facilita y fomenta conscientemente el desarrollo del liderazgo en sus alumnos. Esto trasciende los límites del aula como único espacio físico, y permea hasta el pasillo, el patio de juego y más allá. Así, es el que da a luz y nutre, una práctica pedagógica fundamentada en la teoría de la inteligencia emocional. ¿En qué consiste una práctica pedagógica fundamentada en inteligencia emocional?

Primeramente, es un aporte pedagógico humanizador. Sugiere la construcción -y la reconstrucción- del singular cosmos humano, tanto de modo individual como colectivo, pero basándose en los principios de horizontalidad. Esta construcción y reconstrucción es la que debe, idealmente, constituirse en el máximo objetivo de toda pedagogía realmente humanizadora. Este aporte se sostiene en los siguientes criterios:

► **Criterios antropológicos:** reconocen la actualidad de las condiciones biológicas y emotivas del ser humano, con el fin de anticipar

el futuro. De igual manera, viabilizan la integración del individuo a su cultura en la medida que adquiere su propia identidad personal.

▶ **Criterios filosóficos:** el hombre no es un punto efímero disuelto en medio de las circunstancias (hoy en día más cambiantes que nunca). Es todo un trayecto construido afectiva y culturalmente bajo unos claros rasgos referenciales. Parte de estos rasgos referenciales los proporciona la afiliación del individuo a determinados grupos sociales. El aula, en tanto que espacio social definido, posee sus propios rasgos referenciales y simbólicos.

▶ **Criterios sociológicos:** reconocen la inserción del individuo en un cuerpo social, sea este una clase, una institución o una empresa. Fomentan un grado de socialización gradual y no impositivo ni de carácter abrupto. Considera el grupo como un sistema complejo constituido por redes de interacción en constante movimiento y en permanente cambio.

▶ **Criterios psicológicos:** identifican al individuo como proceso nunca acabado. Reconocen como punto de partida la instintividad, la dotación natural y biológica, hasta culminar con la construcción integral de la persona. Es la persona, pues, el centro neurálgico de las relaciones significativas.

Bajo estos criterios toma forma la pedagogía fundamentada en inteligencia emocional, como una herramienta que facilita la construcción de un currículum flexible. Se perfila como una excelente alternativa humanizadora para las reformas educativas de nuestra época, apuntalando siempre hacia la construcción de un currículum más innovador y menos rígido. Las necesidades educativas no se justifican solamente desde lo cuantitativo; más bien, desde la necesidad de

profundos cambios cualitativos. “Lo que está en discusión es la dinámica de los sistemas existentes y no sólo su tamaño; es su capacidad para seguir el ímpetu del desarrollo y no sólo su envergadura” (Furter, 1996: 17). Sabemos que el atraso escolar no se explica solamente desde la carencia de vacantes, de docentes, de **currícula** y de instituciones; también se explica desde su inercia, su resistencia a la reforma y, también, por su total incapacidad para crear nuevas soluciones. Si bien es cierto que esto no puede -ni debe- ser visto como una panacea, es una reflexión capaz de abrir nuevos espacios de relación y de intercambio en la escuela.

Se concibe el aula como todo un sistema dinámico que se modifica a sí mismo bajo enriquecedores intercambios de afectividad, valores, y significados generados bajo los referentes socioculturales de los actores involucrados (Duch, 1997: 35). La inteligencia emocional en la pedagogía promueve, pues, un entorno afectivo que facilita el desarrollo de la inteligencia emocional. Reconocer que cada aula es, en sí misma, un contexto afectivo en particular, y en cual se generan emociones de toda índole es ya un progreso de suma importancia. Es, verdaderamente, un primer paso, pues le permite al docente integrar mecanismos sociales específicos con el fin de que los alumnos desarrollen o inhiban actitudes personales ante los demás.

Éste es un breve desglose de los criterios de una pedagogía con inteligencia emocional:

- ▶ Reconoce y comprende la amplia gama de emociones que surgen en el devenir de la práctica pedagógica cotidiana, como parte de la dimensión humana de la pedagogía.
- ▶ Visualiza a cada grupo o clase no como un simple conglomerado de alumnos; más que eso, entiende que cada grupo es una entidad psicológica articulada por las relaciones que se dan en el seno del mismo.
- ▶ Comprende que cada grupo establece una psicodinámica en particular. A través de esta psicodinámica e historia propia, cada grupo desarrolla, asimismo, su propia personalidad.
- ▶ Percibe que todo grupo genera una dinámica de influencia sobre cada uno de sus miembros, incluyendo a los miembros de mayor jerarquía.
- ▶ Advierte que la dinámica grupal que se genera incide tanto en el establecimiento de relaciones sociales entre los miembros, como en el óptimo desarrollo de las inteligencias múltiples y de la propia inteligencia emocional; es decir, en las competencias afectivas, los valores y habilidades individuales de todos.
- ▶ Intenta fomentar la capacidad para expresar las emociones de manera productiva. Para esto, se vale tanto de caricias físicas o verbales. Las caricias físicas se manifiestan como palmadas suaves después de enfrentar un reto académico, mientras que las caricias verbales son los cumplidos, expresiones y frases que elevan la autoestima de todo aquel que las recibe.
- ▶ Combate el adormecimiento emocional conocido en psiquiatría como alexitimia, cuando las emociones son tan hábilmente reprimidas e inhibidas que se llega al extremo de no sentir las en los casos más graves.



Se mantiene, en estos criterios, el siguiente principio regulador: la cooperación y la integración. Su vida interior emana de la ejecución de transacciones sociales: el contrato cooperativo es símbolo de esto. Este contrato cooperativo, el cual puede ser generado por consenso al inicio del año escolar, determina el espíritu de cooperación que deberá reinar a través de todo el transcurso del año escolar, y sus respectivos criterios de valoración. Con respecto a la disciplina del aula, ésta deberá ser regulada por normas y criterios comprensibles, pero en forma participativa por los alumnos. La contraparte de esta situación sería la determinación de normas reguladoras de marcada rigidez y arbitrariedad que dificultan en todo momento la participación del alumno.

Gimeno Sacristán (1998) analiza el escaso grado de autonomía profesional con que cuenta el docente en su práctica pedagógica. Pero la inteligencia emocional en la pedagogía ofrece una gran ventaja: fomenta la autonomía profesional del docente en tanto que facilita la flexibilidad y la adecuación. Se propicia, pues, desde el docente, un determinado clima afectivo en sus aulas. Este planteamiento presupone que el docente es capaz tanto de fomentar como de dificultar el desarrollo de la inteligencia emocional en su aula, por medio de su actuación reguladora. Porque los procesos cognitivos individuales son, de hecho, facilitados y mediados por los efectos psicodinámicos que resultan del entorno afectivo que cada docente es capaz de entablar.

De esta manera, el nuevo rol docente que propone este trabajo de investigación es el siguiente:

- ▶ Todo docente, por su **estatus** en el aula, interviene directamente en la perfilación de la historia particular del grupo a su cargo y también en el grado y riqueza propio de las interacciones que se suscitan en el aula.
- ▶ La responsabilidad docente se amplía al campo de la organización y gestión del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo la perspectiva de aula como espacio dinámico, vivo y cambiante, enriquecido por una amplísima gama de sentimientos y emociones.
- ▶ El docente deberá desarrollar su capacidad para articular, liderar y también conducir el grado de interactividad y de relación en su aula, en tanto que ésta no deja de ser un espacio institucionalizado.
- ▶ Cada docente deberá conocer de cerca los fenómenos grupales tales como la edad y nivel académico de sus alumnos con el fin de intervenir de manera más relevante en el desarrollo intelectual y emocional de sus alumnos.

Estudios recientes y estadísticas reflejan que los niños en la actualidad se muestran más impulsivos y desobedientes (UNICEF, 1998-2000). Adicionalmente, manifiestan mayores niveles de ansiedad y temor. De igual manera, ha habido un profundo aumento en la sensación de soledad y tristeza, sin mencionar el incremento de la irritabilidad y de violencia (Goleman, 1996: 27). Simultáneamente, hay un brusco aumento en las estadísticas de violencia, suicidios y actos delictivos por parte de adolescentes. No podemos dejar de mencionar el número creciente de muertes de alumnos y docentes relacionadas con armas que se han suscitado en escuelas y colegios en algunos países del mundo. Es

éste un fenómeno social que abarca a la población más joven, independientemente de su condición social, raza, credo, o sexo.

Goleman (1996) afirma que fácilmente se identifican dos fuerzas que directamente han influido en el deterioro de estos niveles claramente inferiores con respecto a los indicadores básicos de la inteligencia emocional. La primera fuerza es económica, alimentada por una incesante presión proveniente de las fuerzas del mercado global. El sistema social actual obliga a los padres a trabajar más tiempo y con mucho más esfuerzos, reduciendo la cantidad de tiempo real destinado para la crianza de los hijos. La otra fuerza es, sin duda, la tecnológica. A pesar de que es la misma tecnología la que nos facilita la vida cotidiana, también es la que atrapa a los más pequeños. Los niños de hoy invierten más horas de su vida sentados inmóviles ante una pantalla o un monitor que en cualquier otra época pasada. La fuente del problema es el siguiente: las aptitudes de la inteligencia emocional se han transmitido de una generación a otra, por los padres y familiares, en el compartir cotidiano, en la socialización del espacio familiar. Ha cambiado la infancia al mismo ritmo en que han cambiado los diversos ámbitos de la vida cotidiana: los niños ya no cuentan con las oportunidades naturales para recibir esta clase de aprendizaje (Goleman, 1996, 25).

Pareciese que cada generación de niños se vuelve más y más inteligente, con relación al concepto de CI; paradójicamente, sus capacidades emocionales y sociales o CE parecen estar disminuyendo

vertiginosamente (Goleman, 1996, 26). El Children's Development Fund<sup>35</sup> expuso, en 1997, el siguiente perfil estadístico en la juventud estadounidense en el rango de un año:

- ▶ 3 menores de 25 años mueren por infección de HIV
- ▶ 25 menores de 25 años resultan infectados
- ▶ 6 niños cometen suicidios
- ▶ 342 menores de 18 años son arrestados por delitos violentos
- ▶ 1,407 bebés nacen de madres adolescentes
- ▶ 2,833 niños abandonan la escuela
- ▶ 6,042 niños son arrestados
- ▶ 135,000 niños portan armas en las escuelas

Con relación a esto es que se ha sobredimensionado la demanda social a la escuela en nuestros días. Por esta razón es que la balanza apunta hacia la escuela como un espacio propulsor de las capacidades y competencias emocionales. En extremos, erróneamente hasta se espera que sustituya la labor formativa de los padres. Este fenómeno es justificado desde los grandes fines de la pedagogía; desde su doble función: una, informativa; la otra; formativa. La pedagogía fundamentada en inteligencia emocional busca fusionar ambas funciones de manera integral en la práctica cotidiana del aula, para lograr el punto culminante de la "construcción" de la persona.

Ya lo ha declarado Toffler previamente (Toffler, 1993: 36): "La Humanidad se enfrenta a un salto cuántico hacia delante. Se enfrenta a

---

<sup>35</sup> El Children's Development Fund, o Fondo de Defensa para Niños, es un grupo estadounidense sin fines

la más profunda conmoción social y reestructuración creativa de todos los tiempos. Sin advertirlo claramente, estamos dedicados a construir una civilización extraordinariamente nueva. La civilización naciente escribe para nosotros un nuevo código de conducta y nos lleva mas allá de la uniformización, la sincronización y la centralización. Por esta razón, entre muchas otras, podría resultar -con un poco de ayuda inteligente por nuestra parte -la primera civilización verdaderamente humana de toda la Historia conocida”.

En esta conmoción y reestructuración social es que se encuentra inmersa nuestra escuela de hoy.

Capítulo 3:  
*LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE UN  
CURRÍCULUM FLEXIBLE*



## **CAPÍTULO 3: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM FLEXIBLE**

**“La comunidad educativa es una relación entre individuos concretos, históricos, y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles ni posiciones sociales, sino enfrentados entre sí, un poco a la manera del “yo” y del “tú” de Martín Buber...”**

**Víctor Turner**

### **3.1 Un Currículum Rígido: Más Pedagogía Tradicional**

La etimología del término **pedagogía** proviene del griego. Se compone de la raíz **paidos**, que es niño, y la raíz **aggo**, que significa conducir; por tanto, pedagogía significa “guía del niño”. Dicha construcción del vocablo proviene de la antigüedad, en la que se distinguía con un nombre especial al esclavo que, en las casas señoriales de la Grecia antigua se encargaba de cuidar a los niños<sup>36</sup>. Posteriormente, en la historia de la educación, se le denomina pedagogo al ayo encargado de cuidar y de llevar los niños a las **didascalias** (escuelas). Podríamos decir, pues, que en su origen, la palabra **pedagogía** únicamente se reduce al cuidado de los niños, y no tanto a su educación. No obstante, la

pedagogía ha llegado a comprenderse como un proceso integral de la formación humana, e incluye, naturalmente, a la persona encargada del acto de educar. Por tanto, la pedagogía, para Manuel Escamilla, significa el “proceso educativo previsto y ordenado” (Escamilla, 1985: 43).

Según Ezequiel Ander-Egg (1997), cuando se habla de lo pedagógico, se alude a los medios de acción que se utilizan en el sistema educativo. Bajo esta premisa, el término pedagogía haría especial referencia a un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ander-Egg, 1997: 37). Siendo una disciplina, la pedagogía organiza sistemáticamente los conceptos y principios referidos a la educación. Es, en su naturaleza disciplinaria tan singular y específica, también complejamente interdisciplinaria; pues se alimenta e integra de teorías de referencia provenientes de distintas ciencias; tales como: la psicología, la sociología, la antropología y la biología, siendo éstas las de mayor incidencia, entre otras. Así, la pedagogía ofrece un sólido cuerpo teórico bajo el cual orienta e ilumina la práctica educativa.

Pero distingamos en este momento entre educación y pedagogía, delimitando las finas y delgadas fronteras entre ambos términos. El ser humano, por su misma estructura y naturaleza educanda, participa en el aprendizaje que ocurre en su ser, sea que se lo proponga o no (Fullat). La pedagogía, pues, se refiere al arte, la técnica, la ciencia o la filosofía mediante la cual se desarrolla lo que se cree que es la educación

---

<sup>36</sup> Eurípides acuña el término “paidoggo” en *Electra*; cuando después de largos años de prolongada y obligada ausencia de Orestes, Electra lo reconoce porque viene acompañado del pedagogo que los cuidaba cuando niños (Escamilla, 1985: 16).



(Escamilla, 1985: 30-45). Es un problema canónico que procura el “deber ser” o dirección aceptable, prevista y obligada de esos actos<sup>37</sup>. Ambos hechos, educación y pedagogía, llevan implícito el aprendizaje, sea éste programado y planificado, o espontáneo como ocurre en la vida diaria. Ahora bien, la pedagogía cumple con un destino particular en las necesidades humanas, pues pretende nada menos que preparar al hombre para que viva mejor; en tanto que sistema, cumple con informar al hombre sobre la organización de su mundo; y al mismo tiempo, le prepara para alcanzar la autonomía de su conciencia (Escamilla, 1985: 52-53). Esta es la perspectiva sobre la pedagogía que se intenta destacar en la actualidad.

Si la pedagogía es el proceso educativo previsto y ordenado; intencionado y jamás neutro, entonces podemos afirmar que posee sus propios esquemas conceptuales propios de su misma práctica pedagógica. Estos esquemas conceptuales vendrían a representar los paradigmas preconcebidos que demarcan las implicaciones pedagógicas puntuales para cada uno de los elementos del currículum. En este sentido, es preciso recordar que el concepto de paradigma lo generó Thomas Kuhn en 1962, trabajando sobre la historia de la ciencia, en especial, sobre la Biología y la Física. Partiendo de la concepción empirista, que busca el progreso de la ciencia precisamente en la acumulación de hechos e informaciones demostrables, Kuhn planteó al mundo que el carácter de la ciencia proviene de los paradigmas que usa. En sus primeras obras, Kuhn<sup>38</sup> propuso que los paradigmas o esquemas

---

<sup>37</sup> Esta es la distinción que realiza Manuel Luis Escamilla entre lo que es pedagogía y educación, 1985.

<sup>38</sup> El término “paradigma” fue empleado por Kuhn en un libro muy influyente, *La Estructura de las Revoluciones Científicas* en el cual demuestra que casi todos los descubrimientos significativos surgen

conceptuales son aquellos reconocidos y aceptados por la comunidad científica. Una vez que la comunidad científica acepta los paradigmas, entonces se desarrolla la ciencia tal cual, con el objetivo de lograr resolver los problemas planteados dentro de los parámetros delimitados por estos paradigmas en particular (Kuhn, 1962: 27).

Para Juana Nieda y Beatriz Macedo, un paradigma es “un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, y predominante en un determinado momento histórico; a través del cual los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo” (Nieda y Macedo, 1998: 62). Sin duda, y en congruencia con estas definiciones, cuando un paradigma emergente genera una contradicción con los paradigmas precedentes, se produce una gran tensión: una verdadera revolución, al introducir nuevos enfoques conceptuales en la comunidad científica. Por eso afirmamos que un paradigma pedagógico es una cartografía argumentativa de un modelo o enfoque educativo en un tiempo histórico determinado.

Desde antes del auge del positivismo, en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, se trazó un esquema conceptual sobre lo que la práctica pedagógica debía ser; siempre tomando los planteamientos positivistas sobre lo observable, cuantificable y medible. Esto, sostenido durante un largo tiempo, dio a luz una serie de criterios que conformaron el paradigma de la pedagogía tradicional. Empleando los términos de Kuhn, podríamos decir que, a la larga, los pedagogos

---

primeramente como puntos de ruptura con la tradición y con los viejos modos de pensar; inevitablemente bajo una tensión.

aceptaron y reconocieron el esquema de la pedagogía tradicional como paradigma válido para la práctica educativa escolar.

El dominio de la pedagogía tradicional en la escuela es impresionante; ha permanecido latente a lo largo de la historia de la educación. La pedagogía tradicional ha creído aquel viejo lema que afirma que “la letra con sangre entra”; la sanción y el castigo no puede ni debe faltar en este paradigma. A toda costa el maestro es el transmisor de los conocimientos y de las normas que los alumnos recibirán en un acto en el cual el aprendizaje es también un acto de autoridad. El principal papel del maestro, según Alain<sup>39</sup>, es el de “repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir.” Luis Villar explica la pedagogía tradicional con una metáfora del acto de comer: “El alumno recibe y come -o traga- unos materiales que digiere, o asimila, y que después debe expulsar en una situación determinada: pruebas y exámenes (Villar, en Ander-Egg, 1997: 76).

Es inevitable, entonces, el pensar al alumno desde este punto de vista como una tábula rasa. Esta tabula rasa, o tabla en blanco, es la que, desde el exterior, recibirá una exacta impresión de los saberes específicos, en un proceso sistemáticamente coordinado por la escuela. La conocida frase tabula rasa, anteriormente utilizada por Aristóteles en su tratado sobre **El Alma** fue popularizada por la doctrina del empirismo inglés, y expuesta específicamente por el filósofo Sir Francis Bacon en el siglo XVII. John Locke, posteriormente, sistematizó la expresión en su

---

<sup>39</sup> Alain reflexionó y dotó de un marco teórico a la pedagogía tradicional, que sustentó las prácticas educativas propias de este modelo. Por ejemplo, claramente develó cuál es el rol del docente bajo esta pedagogía.

ensayo “Concerning Human Understanding” en el año 1690, para referirse a la mente humana como una tabla en blanco en la que la experiencia le va imprimiendo el conocimiento, descartando las posibles concepciones innatas y negando cualquier información genética abstracta determinada por la herencia biológica.<sup>40</sup>

Pero la pedagogía tradicional es más que un método en el aula. Es una manera particular de comprender al hombre, su microcosmos y su propósito educativo. Es todo un enfoque pedagógico que define una línea específica de trabajo bajo una conceptualización curricular mecánica de los propósitos educativos y sus contenidos, su secuencia, metodología y su evaluación. A continuación, analicemos los diferentes rasgos de la pedagogía tradicional en el aula.

El paradigma de la pedagogía tradicional tiene, por sobre todo, fuertes implicaciones curriculares que se reflejan en los seis elementos del currículum: las grandes finalidades y propósitos de la educación, los contenidos, la secuencia, la metodología, los recursos didácticos y hasta la evaluación. Estos seis elementos, bajo el enfoque de la pedagogía tradicional, convierten al currículum en uno rígido. Así, estos seis elementos, sin ser tradicionales en sí mismos, se concretizan en el aula como tradicionales según su aplicación, de conformidad con el abordaje pedagógico tradicional que rige el proceso de aprendizaje de los

---

<sup>40</sup> Toda esta explicación del concepto de *tabula rasa* acuñado por John Locke puede ser encontrada en **EBTX-Nature of Man. Tabula Rasa Defined;** [www.ebtx.com](http://www.ebtx.com).

alumnos<sup>41</sup>. Lo común continúa siendo, aún en nuestros días, el vaciado de un currículum rígido bajo la pedagogía tradicional. A continuación, desglosaremos los elementos curriculares rígidos y su manifestación desde la pedagogía tradicional:

### **1. Finalidad educativa**

Se concibe, de antemano, lo que es el niño, el aprendizaje, y la escuela. El niño se concibe como un mero receptor de lo que le dicta el maestro. Se presume que, por medio de la imitación, logrará reproducir los saberes “enseñados” por el maestro. El aprendizaje, pues, es una “repetición” de todos aquellos saberes que la escuela ha identificado como legítimos, y sus respectivas valoraciones socialmente aceptadas. La escuela no es un espacio que genere saberes “válidos”; es, más bien, un espacio reproductor en el que el saber es transmitido desde el maestro-emisor hasta el alumno-receptor. Ahora bien, catalogar al maestro como “emisor” es también cuestionable, ya que él mismo es también un mero receptor; no es un constructor, sino una vasija que “recibe” el saber impuesto. En cuanto al aprendizaje social, éste se da por imitación en la mayoría de los casos, especialmente en los más pequeños: los niños y las niñas toman como modelos a sus maestros y maestras (Jengich, 2001: 26).

### **2. Contenidos**

---

<sup>41</sup> Se entiende que la pedagogía es un constructo teórico que está compuesto por determinadas prácticas, las cuales pueden variar en el aula según el abordaje adoptado.

Los contenidos son el producto de la acumulación de los saberes enciclopédicos. Letal, precisamente, porque las ciencias se convierten no en zonas para explorar; se tornan en un cúmulo de informaciones particulares y fragmentadas entre sí. Son tan asiladas que, por lo general, no facilitan ni conducen hacia un aprendizaje significativo<sup>42</sup>, precisamente debido a su falta de contextualización. Desde esta perspectiva, lo importante de los contenidos es “enseñar” cualquier cantidad de nombres, definiciones y operaciones rutinarias, en su mayoría, carentes de contexto y significancia.

### **3. Secuencias**

La pedagogía tradicional no identifica las inteligencias múltiples o los intereses particulares de los alumnos. Esto implica que el maestro puede -y debe- enseñar siempre igual, de la misma manera, independientemente de cuál sea el grupo de alumnos que le corresponda en ese momento. Es una situación que no respeta las diferencias individuales ni la existencia de las inteligencias múltiples (Armstrong, 1995: 19). Es probable que su más fuerte implicación consista en que se programe rígidamente la enseñanza de un contenido cuando se presume que la información previa ya ha sido aprendida; por otro lado, el contenido guarda una

---

<sup>42</sup> Según la definición de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, el aprendizaje significativo es aquel que ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable en el aprendiz tanto como la significación lógica en los contenidos de aprendizaje (Díaz y Hernández, 1998: 213).

secuencia cronológica por sobre todos los demás aspectos, incluyendo los psicológicos y afectivos. Esta “estereotipación pedagógica” dificulta la contextualización y la asociación cognitiva espontánea.

#### **4. Metodología**

En tanto que el maestro “transmite” a los alumnos los contenidos que expresan los saberse socialmente legitimados, también se convierte en un receptor (Flores Ochoa, 1999: 35). La razón es sencilla: el maestro no es capaz de cuestionar ese saber que él precisamente está comisionado a transmitir. En este sentido, ni el maestro, ni el alumno, son considerados sujetos “activos”. Así se generan los roles de cada uno: el maestro repite el contenido; el alumno, presta atención y se reduce a repetir lo que el maestro dijo. Y, si la condición **sine qua non** es que el alumno preste atención para poder repetir adecuadamente, entonces, se determina el clima afectivo de esa aula. El aula, pues, se constituye en un clima rígido, cargado de mucha disciplina enfocada para sancionar los aspectos negativos del comportamiento. Se presume y espera que los alumnos permanezcan callados durante su estadía en el aula; se mantiene el orden dentro del aula en silencio, para mantener el nivel de atención requerida, y así asegurar que ocurra el “aprendizaje.”

#### **5. Recursos didácticos:**

Veamos el deslinde histórico de los recursos didácticos propiamente dichos. Los recursos didácticos, como mecanismos de apoyo, se crearon hacia finales del siglo antepasado. André

Michelet analiza el recorrido histórico y anuncia que los recursos didácticos fueron aprovechados inicialmente por pedagogos como Tirado y Froebel. Aparte de ellos, según Michelet, tal parece que las escuelas le prestaron atención a los recursos didácticos hasta ya iniciado el siglo. Es decir, que en los siglos anteriores, los niños recibían y recordaban los aprendizajes únicamente gracias a su percepción y a su memoria; pero no contaban con ningún tipo de material auxiliar, mucho menos complementario.

Después de las reflexiones de Ivan Pavlov (1849-1936), de Watson (1878-1958) y de Burrhus F. Skinner (1904-1988) se arribó a la conclusión de que era muy conveniente utilizar los recursos didácticos en el modelo pedagógico vigente (Flórez Ochoa, 1999: 46). Este fue el origen de las nemotecnias, y los largos listados de recopilación de informaciones científicas, matemáticas y de las ciencias naturales y sociales, todo con grandes finalidades educativas. Los mejores ejemplos de esto son la sistematización de Skinner y la enseñanza programada (Ander-Egg, 1997: 69).<sup>43</sup>

Luego, el otro extremo. El libro de texto como recurso didáctico cobró gran auge y se convirtió en el centro del aula de clase. Tal es así, que el libro de texto en nuestros días ha llegado a ser sinónimo de currículum. Cubrir el contenido del libro de texto prácticamente se volvió garantía de aprendizaje en los alumnos. El proceso de enseñanza y aprendizaje se centró en el contenido del

---

<sup>43</sup> Tanto en la sistematización de Burrhus F. Skinner y en la enseñanza programada, la pedagogía tradicional conserva sus mismos propósitos, sus contenidos y secuencias, siendo su variante la inclusión de los recursos didácticos. Por eso ambos modelos son parte de la educación tradicional.



libro de texto, lo cual generó un no cuestionamiento al texto, ni por parte del maestro ni mucho menos por parte del alumno. Este reduccionismo curricular, también consecuencia de la pedagogía tradicional, lejos de complementar el aprendizaje en los alumnos, posiblemente lo fragmentó aún más.

Michael W. Apple ha sido uno de los autores que más exhaustivamente ha logrado analizar la problemática de los libros de texto, en cuanto a su papel en el dominio y control en la enseñanza. En nuestro entorno cultural, el libro de texto ha sido, prácticamente, el único recurso que ha legitimado el currículum prescripto (Gimeno Sacristán, 1988: 27). Ésta no es más que una consecuencia de la siguiente concepción política y pedagógica: una política curricular centralista, con una mentalidad pedagógica técnico-burocrática, y de desconfianza hacia los maestros. Como conclusión a la tensión entre ambos extremos (uno en el cual se sigue el contenido del libro de texto tal cual y el otro en el cual el libro de texto es un complemento), proponemos la idea del equilibrio. Sin un equilibrio, sin un criterio balanceado, cualquier extremo es contraproducente. Pero se debe trascender hasta convertir al entorno mismo en un gran “libro” de texto que permita múltiples lecturas y distintas interpretaciones.

## **6. La evaluación**

Dentro de la pedagogía tradicional, la finalidad absoluta de la evaluación es determinar el grado o nivel en que se “imprimieron” en el alumno los conocimientos transmitidos. Esto nos remonta a la conceptualización de John Locke, en la que el

alumno se concibe como la tabula rasa en la que se debe “imprimir”, desde el exterior, claro, el conocimiento que “transmite” el docente. La estrategia iluminista y positivista que proponía el vaciado de contenidos culturales en el individuo como sujeto social abstracto y como tabula rasa, se antepone radicalmente al concepto de “sujeto experimentador”; es decir, de los alumnos como individuos capaces de ser ellos mismos sujetos de su propio aprendizaje, y no meras vasijas-objetos.<sup>44</sup>

Ya Paulo Freire (Freire, 1986: 29) describía esta conceptualización como “educación bancaria,” metáfora que evoca el sistema bancario, en el que el maestro es el único depositario y el alumno es el receptor con la función de mantener los contenidos que le han sido transmitidos. Precisamente, bajo un profundo enfoque sociológico, Paulo Freire afirma que el docente es el que elige y prescribe los contenidos; también es quien habla, disciplina, educa, y enseña; pero el alumno adopta un papel pasivo ya que es quien acata las prescripciones, escucha atentamente y recibe la educación que le imparte su docente. La deshumanización del hombre es, así, producto de un enfoque pedagógico tradicionalista<sup>45</sup>. Su consecuencia: la cosificación del estudiante, que reduce su ser interno, su verdadero y propio yo, a una simple olla vacía sin historia preliminar, sin antecedentes de vida, en que el docente depositará contenidos “semi-muertos.”

---

<sup>44</sup> Carlos Cullen analiza al alumno como sujeto desde el paradigma de la experiencia en la llamada escuela nueva; con el alumno como objeto desde el paradigma positivista y conductista: capítulo 3, *Crítica de las Razones de Educar*; p. 62.

<sup>45</sup>Freire aborda magistralmente esta situación en el capítulo II, *La Pedagogía del Oprimido*, 1975; y amplía su concepto de deshumanización en *Educación y Concientización*, 1980.

Definitivamente, no es de extrañar que sean contenidos semi-muertos, y me atrevería a pronunciarlos como “muertos”, ya que para el alumno no adquieren jamás ni relevancia ni significación, en tanto que carecen de un contexto de vida propia, y niegan la historia personal de cada alumno. David Perkins denomina este conocimiento “muerto” como “conocimiento inerte” (Perkins, 2000: 185) y lo explica como el conocimiento frágil, no recordado en situaciones que admiten más de una solución o que se prestan para aplicarlo. Por ejemplo, es el “aprendizaje” que realizan los estudiantes “para el examen”. Los alumnos memorizan únicamente para el examen, y recuerdan con bastante frecuencia los conocimientos dictados por el profesor, pero son incapaces de aplicarlos o asociarlos en otros contextos o en distintas situaciones que admitan más de una respuesta. “La instrucción convencional, que consiste en leer manuales y en escuchar las clases dictadas por el profesor, tiende a producir un conocimiento inerte” (Perkins, 2000: 33). Siguiendo este precepto, la evaluación se convierte en el mecanismo que determina la presencia o la ausencia de los contenidos que el docente haya transmitido, y se utiliza para la certificación de estudios cursados. Se vuelve un instrumento de medición, un mero sistema de clasificación terminal de los alumnos, aunque en el discurso se niegue la esencia de esta realidad.

A partir de esta descripción, entendemos cómo el currículum de la pedagogía tradicional es rígido, inflexible, y eminentemente positivista. Es necesario en este punto comprender que la pedagogía tradicional es mucho más que un simple método; trasciende esta conceptualización, y se refiere más bien a la manera positivista de comprender al hombre y

su propio proyecto educativo; es una forma de entender las grandes finalidades socioeducativas y su intento de mantener el **status quo**. Abarca desde los contenidos, la secuencia, la metodología, y la evaluación, dirigidos a la fijación y empoderamiento del proyecto social en cuestión, en tanto que no se preocupa por la comprensión del mundo, el entorno y su respectivo cuestionamiento; sino, más bien, por el aprendizaje mecánico y acrítico.

Genera, pues, un prototipo establecido de escuela: aquella que formula las preguntas con respuestas definidas previamente; la escuela que derriba la inquietud, la que mata la duda crítica. Es la escuela que sistemáticamente aniquila las emociones y los sentimientos; es aquella que resulta en un frío ocaso en el que se desvanece la multiplicidad y la diferencia (Fromm Cea y Ramos Sánchez, 2000: 24). La tradición es posiblemente la que ha apagado -muy temprano en la niñez (a pesar de ser ésta probablemente la etapa más bella de curiosidad del ser humano)- las preguntas en la escuela y desde la escuela, resultando en una terrible desmotivación por la escuela y por los saberes de la ciencia entre los jóvenes y adultos. Y es, lastimosamente, la que aún podemos encontrar hoy día en algunas aulas de nuestro país.

### **3.2 Hacia una pedagogía fundamentada en inteligencia emocional**

Toda relación parte de la conceptualización que se tenga del **otro**. La relación pedagógica que establece el maestro con sus alumnos no es la excepción. Francisco Theodosiádis nos explica al respecto: “partiendo de la premisa de que todos los seres humanos mantienen una íntima

relación con el medio que los rodea surge la necesidad de abordar el análisis de ciertas categorías que nos permitan comprenderlas. Al referirnos al ser humano y su medio puede considerarse que dicha relación se desarrolla en una doble dirección: Una del conocimiento, intelectual y sensible en donde se hallan las reacciones emotivas y afectivas que acompañan el proceso cognoscitivo compartiendo su inmanencia y, de otra parte, la acción (praxis) en el sentido estricto” (Theodosiádis, 1996: 7).

Amplía Theodosiádis para puntualizar que en el resultado de este accionar se produce una tipología de nuestras actitudes hacia lo “otro”. Estas actitudes son lo que en un principio y de manera general podremos considerar como **alteridad**. En este sentido, antes de cualquier accionar, la alteridad aparece en el objeto en tanto que lo otro del sujeto. Toda relación es, en todo caso, intersubjetiva. Esto se debe a que el yo-tú no se reserva tan sólo a algunas experiencias aisladas o privilegiadas; si no que surge en la vida cotidiana, desde el momento mismo en que hablamos con alguien, evidenciándose una dirección intencional, una dirección de la conciencia del yo hacia el otro. “Yo, yo soy frente a otro que dice yo, y que me es necesario por consecuencia tener en cuenta como un tú; un yo en relación al cual yo mismo soy un tú” (Theodosiádis, 1993: 9).

El aula escolar no es la excepción: la práctica escolar cotidiana se basa en las interrelaciones entre maestros y alumnos y el personal directivo, más que en el método. Por tanto, es necesario teorizar sobre el concepto del yo y del tú; o sea, del otro en la relación pedagógica, para poder comprender la psicodinámica sinérgica que se implanta en el aula.

Es decir, el considerar el tú connota siempre un interés, un trámite, un acercamiento, un ir hacia el otro. Decir tú, es desear entrar en relación práctica, de intercambio, con el otro. Y ese deseo no tiene sentido si ese otro no es un sujeto que se revela en una actitud o movimiento similar (ver Theodisiadis, 1993: 15-30).

El discurso del otro anuncia a la vez la alteridad hablada de nuestro propio discurso. Así cada discurso es provocado, puesto en acción, por este discurso de la alteridad. Por que el otro es, a su manera, como somos; como yo soy; como es usted (Theodisiadis, 1993: 17). El otro ejerce, de acuerdo a su condición y perspectiva, ese acto que yo ejerzo de acuerdo a mis propias condiciones y perspectivas, lo que luego se interioriza como conciencia, afirmación y deseo de uno mismo. Este acto es, pues, diferente en uno y en el otro.

Por tanto, bajo el marco de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional, puede construirse con mayor facilidad un currículum flexible que desarrolle la capacidad para contemplar al otro desde el posicionamiento, desde la postura, del yo-tú. Así es como se puede generar un clima afectivo cálido en el aula; el cual establece y legitima una relación de horizontalidad y de encuentro entre el maestro y sus alumnos; entre los mismos alumnos y entre los directivos escolares y el resto de la población escolar. Y no sólo de horizontalidad, sino también de bilateralidad y de multilateralidad, ya que se convierte en un ir y venir afectivo de parte de los alumnos hacia el docente, y de parte del docente hacia sus alumnos. Esto se contrapone al currículum rígido, el cual, asumiendo la postura del conocimiento como dominio y fuente de poder, al final se concretiza en una relación vertical y

unilateral del docente para con sus alumnos (ver Capítulo II); donde los alumnos son clasificados por la evaluación como más inteligentes sobre los otros etiquetados como “menos inteligentes” de acuerdo a su rendimiento escolar. En síntesis, se cae en una verdadera jerarquización en el aula.

Siguiendo esta línea, Alexa Jengich Buck declara que “el **aprendizaje social** se aprende por la observación e imitación de aquellas personas que se consideran modelos” (Jengich, 2001: 26; negritas agregadas). Esta explicación de la autora incluye la idea de que el individuo llega a desarrollar su capacidad de situarse en el lugar del otro, de entender su perspectiva y de sensibilizarse ante las necesidades y los sufrimientos de los demás, como una forma de aprendizaje procesual, más definido por las experiencias positivas de socialización. Nuevamente, surge la idea que la escuela es un espacio óptimo para este fin. El trabajo escolar cotidiano podría mejorarse si se llega a entender el impacto que las propias acciones tienen en los otros, como también de asumir la responsabilidad ante las mismas.

En lo que respecta al currículo oculto (ver Capítulo I, p.45-46), es importante observar el patio de juego. Éste es un claro espejo de lo que son las interacciones entre los alumnos. Observando el comportamiento de los niños cuando están con sus iguales en los recreos, en la salida de clases, a la hora de la merienda o del almuerzo, es común y muy fácil observar una gran cantidad de comportamientos caracterizados por bruscos juegos, el uso de sobrenombres hirientes y mal intencionado, o peleas con un fuerte nivel de agresión, sea verbal o física, etc. Desde una pedagogía con inteligencia emocional se puede tratar la conducta en el

patio de juego en forma abierta y constante con todos los niños y niñas, aclarando el propósito de contribuir, cooperativamente entre todos, a hacer del ambiente escolar y social un ambiente más seguro y agradable. ¿Cómo hacerlo? Mediante dibujos, poemas, canciones, ritmos, debates de opinión, pequeños estudios de caso (“Qué haría yo si...”) o escritura y relatoría de experiencias negativas y positivas en el patio de juegos, a la hora de almuerzo, etc. Lo importante es que las actividades seleccionadas tengan un alto grado de creatividad, que estén acorde con la diversidad de inteligencias múltiples que se suscitan en cualquier aula escolar, y que fomenten el crecimiento de la inteligencia emocional. De hecho, la gran ganancia detrás de todo esto será, sin duda, el elevar el nivel de autoestima de los alumnos.

El docente innovador está consciente que su función no consiste en transmitir todo lo que sabe<sup>46</sup> (Martínez Martín, 2000: 132). En cambio, sí sabe que su función más grande estriba en fomentar la construcción del conocimiento, pero no se limita solamente a la construcción del conocimiento, sino también, reconoce la construcción del ser social, tanto propio como en sus alumnos. Así, utiliza con creatividad los recursos variados que ofrece el entorno, como si fuese un gran libro de texto, para gestionar la información y el saber: el saber cognitivo como también el saber ser, en forma significativa. Sabe poner en práctica la comunicación para resolver los conflictos, para apreciar al otro y construir de esta manera nuevas matrices de afectos y valores.

---

<sup>46</sup> Miquel Martínez Martín declara que la función de transmitir el conocimiento no es el postulado correcto para un docente después del año 2000; en **El Contrato Moral de Profesorado. Condiciones para una Nueva Escuela**.



Ya apuntaban Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, que Carretero<sup>47</sup> define al aprendizaje activo, visto como un proceso de construcción personal, de esta manera: ...“el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, **sino una construcción del ser humano...**” (Carretero, en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998:14; negritas agregadas)

Es pues, la figura del sujeto como proceso inacabado que se construye día a día, tanto en el aula de clases como en la cotidianidad.

### **3.3. Inteligencia emocional en la relación pedagógica y el currículum**

La innovación pedagógica dentro del marco de la reforma educativa es un proceso altamente complejo que debe verse no solamente como resultado del trabajo meramente técnico; también debe visualizarse y más bien conocerse como un trabajo ideológico, saturado de constructos y de teoría tanto curricular como psicopedagógica. El salto cualitativo que está intentando lanzar la Secretaría de Educación de Honduras nos debe llevar a replantear y a repensar la enseñanza desde

---

<sup>47</sup> Díaz Barriga y Hernández Alcerro hacen referencia a la postura de Carretero en **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**, McGraw Hill, 1998.

una óptica diferente a aquella construida para las épocas anteriores; la cual, consecuentemente, ha demostrado requerir una profunda transformación, especialmente a nivel del aula de clases.

Esta necesidad de una profunda transformación debe obligar a las autoridades educativas y a los profesores en servicio a reflexionar sobre sus premisas teórico-pedagógicas, y a actualizar sus puntos de vista. Ahora han pasado al primer plano las cuestiones cualitativas; nos preocupa sobremanera (no sólo a nivel político y estratégico, sino también a nivel de centro educativo) el tema de la calidad de la educación. Puesta sobre el tapete, esta preocupación trae consigo el tema de la individualización, de la diversidad, de la formación de un hondureño integral capaz de trabajar en equipo, de la adecuación curricular, de la autonomía del docente, de metas institucionales colegiadas, de contextualización de la enseñanza y de la significatividad del aprendizaje. Es decir, implica muchos aspectos y muchos criterios que podríamos aglutinar en y asociar a la inteligencia emocional en la relación pedagógica, pues se ligan a la gestión de un currículum flexible y a la aplicación de una pedagogía crítica, bajo un enfoque cognitivo, en oposición a la verticalidad de un currículum rígido. Podríamos establecer un esbozo comparativo entre ambos abordajes, diferenciando algunos elementos básicos. Ahora, tomemos los fundamentos de un currículum flexible basado en una relación pedagógica con inteligencia emocional y reflexionemos sobre ellos, uno por uno, con el fin de comprender los criterios que lo delimitan.

**Fundamento 1: El currículum flexible es dinámico, y se establece en un proceso permanente y continuo de construcción, desconstrucción,**

**y reconstrucción.**<sup>48</sup> Bajo este fundamento, el docente posee autonomía para ajustarlo y adecuarlo a su grupo en particular, a su contexto, y al momento con creatividad e ingenio. En este sentido, el currículum flexible se somete en oposición al currículum rígido, en tanto que estático, el cual el docente debe cumplir tal cual, independientemente de la naturaleza y personalidad de su grupo de alumnos, del contexto, y del momento histórico que se vive.

**El primer criterio** a considerar es que la gran ventaja de un currículum flexible reside, precisamente, en su naturaleza dinámica y flexible, ya que en épocas de reforma favorablemente impulsa hacia la innovación, la transformación, el crecimiento y el cambio en forma constante. La capacidad para enfrentar el cambio y la habilidad para innovar y transformar creativamente podrían ser rasgos ventajosos en el siglo XXI, en que la escuela, como institución organizada se mueve sobre la constante de la incertidumbre, la complejidad y la diversidad; sobre la Tercera Ola (Toffler, 1993: 27) y sobre todas las demás olas que probablemente no tardarán en arribar y en convulsionar todo cuanto encuentren a su paso.

---

<sup>48</sup> En los últimos decenios se ha sustentado el concepto curricular como una propuesta educativa susceptible de ser contextualizada y reorientada, de modo que los docentes no se limiten solamente a consumir el currículum, sino que intervienen sobre él. La intervención del docente se basa en la autonomía; bajo la cual el currículum no es estático; sino fluido, dinámico, cambiante. Por esta razón se habla de la construcción, desconstrucción y reconstrucción curricular.

Así es como Morel, Giménez y Soleno<sup>49</sup> describen el rol del docente ante el contexto de un currículum flexible: “con la transformación educativa se va configurando una nueva concepción de lo que es ser docente. La vieja idea que un docente era una persona que transmitía conocimientos que habían sido seleccionados, secuenciados y organizados en otros contextos, está dando paso a una nueva idea: el docente aparte de enseñar debe tomar decisiones de carácter curricular. Esta situación cambia el rol y concepción del docente. El docente no es un simple técnico que ejecuta actividades de manera repetitiva, es por el contrario, un profesional que innova y crea permanentemente” (Morel, Giménez y Soleno, 2002: 65).

Es de suma relevancia en este punto destacar al currículum flexible como una excelente vía para el perfeccionamiento docente. El currículum flexible puede dinamizar el antiguo rol pasivo y consumista del maestro, y colocarlo en un nuevo plan operativo-creador en el cual él hace del currículum un espacio de permanente desconstrucción, construcción y reconstrucción del saber. Esto parte de la premisa que el docente sí es poseedor de una amplia capacidad de respuesta (Morel, Giménez, Soleno, 2002); y que, por tanto, puede convertirse en un artífice, en un moldeador, en un artesano curricular. En este nuevo rol, el docente aprende también; no solamente el alumno. ¿Qué aprende? Aprende a tomar decisiones curriculares, y bajo el clima afectivo cálido

---

<sup>49</sup> Judith Morel, Alfonso Giménez U. y Rogers Soleno analizan y contextualizan el estado del arte de la educación hondureña en *La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas*, bajo la hipótesis de un currículum flexible como herramienta poderosa para la reforma educativa. Por eso, el currículum institucional, partiendo de una alta flexibilidad, requiere de una fuerte capacidad de respuesta creativa por parte de los docentes hondureños.

institucional que facilita la pedagogía fundamentada en inteligencia emocional, toma decisiones en equipo con los demás docentes y, en esta medida, se consolida una rica e impactante profesionalización, en un fuerte desarrollo profesional; mucho mayor que el que se puede alcanzar bajo el currículum rígido de la pedagogía tradicional. Se genera, pues, un currículum institucional -y de aula- en permanente construcción, disponible para el modelo del Proyecto Curricular de Centro (PCC) en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)<sup>50</sup>. El docente, pues, perfecciona su práctica pedagógica en la medida en que aprende la gestión creativa de un currículum flexible. Y esto, a nivel del colectivo docente de la institución.

**Fundamento 2: Bajo el currículum flexible, el aula se convierte en un espacio de producción y construcción del conocimiento: tanto el maestro como sus alumnos son sujetos con la autonomía e individualidad para realizar esta construcción del conocimiento.** En un currículum rígido, tanto el maestro como el alumno se cosifican<sup>51</sup>, pues ambos son visualizados como vasijas en las que se deposita el conocimiento dictado, sin lugar a interpretaciones ni variantes. Esto, claro, apela al desarrollo de personas acríticas, pues el saber se considera incuestionable. Con el currículum flexible, los actores del

---

<sup>50</sup> El Proyecto Educativo de Centro, según el documento “Bases Conceptuales del Centro de Educación Básica” de la Subsecretaría Técnico-Pedagógico de la Secretaría de Educación, es “la principal herramienta institucional con que cuenta una institución educativa para definir su modelo pedagógico, en el cual la comunidad educativa del centro se autodefine en sus proyectos y prácticas educativas ...” (p.7)

<sup>51</sup> La cosificación ocurre cuando no se considera la alteridad, o la condición del otro como sujeto independiente y cognoscente con sentimientos, afectos, y pensamientos propios.

proceso educativo, tanto el cuerpo docente y sus alumnos, son sujetos dotados de autonomía que se canaliza hacia un trabajo colectivo en los equipos de trabajo a fin de ir mejorando la calidad del proceso educativo.

**El segundo criterio** parte de la conceptualización de quién es el que enseña, y quién es el que aprende. Cuando existe inteligencia emocional en la relación pedagógica, tanto el maestro como el alumno son sujetos que aprenden y enseñan a la vez; en contraposición a la visión de “objetos” o vasijas, como apuntábamos anteriormente, que son conceptos recogidos de la pedagogía tradicional.

Por tanto, maestro y alumno, o alumno y maestro, ambos, son críticos conscientes de su autonomía e individualidad creadora, son fuerzas dinámicas en constante renovación, ríos que corren en un ritmo fluido hacia el océano del saber que representa el currículum. Son el yotú del cual hablaba magistralmente Martín Buber, que se generan y regeneran a partir de ellos mismos y del otro; al unísono con el currículum flexible. Como sujetos, poseen diferencias significativas; pero también incluyen intereses que podrían ser comunes. En el identificar, definir, respetar y aceptar al otro, surge una fuerza más: la motivación del ser; la motivación del existir como sujeto, como ser humano creador y diferente, pero que, en medio de la diversidad, puede trabajar en equipo y llegar a consensos.

Se ha denunciado, incluso, la existencia de algunas escuelas regidas por un currículum rígido que son como tierras baldías habitadas por maestros y alumnos; carentes de todo estímulo (Perkins, 2000: 25).

¡Qué esterilidad más horrenda! La escuela no debe ser una tierra baldía; al contrario, por las diversas posibilidades de psicodinámicas variadas y distintas que genera, debiese ser el terreno más fértil, uno de los espacios más enriquecedores en la vida de los alumnos, y también del maestro. Bien ampliaba David Perkins al manifestar que “incluso las escuelas innovadoras no dan buenas razones para que maestros y alumnos <inviertan> sus propias personas” (Perkins, 2000, p.26; símbolo agregado). Esto nos trae una sonada, una alarma: no todo lo que se catalogue como innovación lo es; a menos que el fundamento de esa innovación logre delimitar tanto al profesor como al alumno como sujetos, y no objetos cosificados, en el marco de un currículum flexible. Así, la escuela del currículum flexible es un espacio activo y dinámico que genera verdaderos encuentros entre maestros y alumnos como verdaderos sujetos. En un currículum flexible basado en una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional, la afectividad creativa y la tolerancia no pueden dejar de desarrollarse tanto en el maestro como en el alumno.

**Fundamento 3: El currículum flexible reconoce la afectividad y el Coeficiente Emocional, pues se centra en los actores del proceso educativo: en el docente, en el alumno, en el cuerpo directivo, etc.; es decir, en su entorno y en sus necesidades e intereses.** Por oposición, el currículum rígido cree en el CI como medida monolítica y desde allí intenta homogenizar, en tanto que se centra en el contenido. Intenta anular las necesidades e intereses particulares de los alumnos.

**El tercer criterio** hace referencia al viejo y trillado paradigma de posguerra sobre el CI como medida monolítica de la inteligencia, y como

componente de predicción para el éxito social y profesional de las personas. Ahora se le abre paso más bien al concepto de CE como indicador de la inteligencia emocional del individuo; que determina, en todo caso, sus “capacidades sociales” (Goleman, 1996: 14). Se sustituye el constructo de la inteligencia como medida monolítica escondido tras el CI y se le abre paso al concepto de las inteligencias múltiples (inteligencia verbal, lógico-matemático, espacial, musical, kinética, naturalista, interpersonal, e intrapersonal) en cuyas esferas los alumnos pueden destacarse según sus propias necesidades, intereses, y habilidades innatas. Al ampliar el círculo hasta esta diversidad conceptual y metodológica, la escuela toma un radical giro al centrarse en el alumno y en su entorno, ya que ofrecerá oportunidades y espacios de crecimiento individual en todas estas inteligencias.

El currículum flexible que parte de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional conduce hacia una escuela centrada en el sujeto cognoscente: convierte el espacio escolar en uno de exploración, de descubrimiento y de redescubrimiento del potencial humano de cada actor; sea éste alumno, maestro, o directivo. Es importante detenerse a observar la congruencia entre el enfoque innovador que conduce a una escuela centrada en el sujeto cognoscente con algunos lineamientos del Plan de Acción y Estrategia 2002-2006. En el apartado “Escenarios Previstos” se indica que el “acento estará en el cambio de paradigma educativo, o sea, desde un servicio centrado en el docente y en la enseñanza, hacia uno centrado en el alumno y en el aprendizaje, teniendo en cuenta que en educación los resultados se cosechan a largo plazo” (Plan de Acción y Estrategia 2002-2006: 24) Como política



educativa para el país en esta época de reforma, este planteamiento se convierte en un importante avance.

**Fundamento 4: El curriculum flexible se fundamenta en la psicología para reconocer la diversidad: desde este punto desarrolla las inteligencias múltiples.** Para ello, se basa en el conocimiento de la psicología evolutiva como fundamento práctico y aplicable. El curriculum rígido, al contrario, hace un lado la psicología evolutiva al momento de la práctica; por ejemplo, cuando se planifican las actividades escolares y tareas.

**El cuarto criterio** despliega a la psicología aplicada como eje fundamental del curriculum flexible. Esto permite en todo momento no sólo la concepción técnica y metodológica del aprendizaje, sino, trascender hacia el fundamento evolutivo y biopsicosocial del mismo. Educamos individuos; educamos personas; seres humanos. La educación no trata con maquinaria o con las famosas **tábulas rasas** ampliamente discutidas en capítulos anteriores. Cada alumno, cada profesor, cada directivo es un ser humano distinto, poseedor de una rica historia personal única, como condición ontológica propia de su condición de persona. Por tanto, un curriculum flexible hace especial énfasis en la diversidad, y ataca los propósitos homogenizadores de la pedagogía tradicional, bajo la cual se intenta eliminar, precisamente, la diferencia. Esto está estrechamente articulado con el postulado anterior, referente a la detección y desarrollo de la diversidad de las inteligencias múltiples, en una escuela verdaderamente inclusiva y no excluyente. La escuela deja de existir, pues, como una maquinaria fordista que produce el mismo prototipo y perfil de hombre que el sistema económico requiere.

**Fundamento 5: El currículum flexible le concede la responsabilidad de la construcción de los saberes al sujeto o ser social, sea docente o sea alumno.** Parte de los conocimientos previos de los individuos para la conducción de la práctica pedagógica cotidiana, y estimula la construcción y desconstrucción del saber. El currículum rígido, por el contrario, se focaliza en la mera transmisión de los saberes, esencialmente aquellos que están socialmente legitimados. El maestro, por su parte, obtiene la función de reiterar el saber, mientras que los alumnos lo repiten y de esta manera son evaluados.

Siguiendo la línea, **el quinto criterio** apunta hacia la consecución técnica y metodológica del trabajo cotidiano en el aula. Porque no puede existir método sin actividad tanto del alumno como del profesor; y todas estas actividades implican acciones. Rita Alvarez de Zayas amplía la implicación curricular y afectiva del aspecto metodológico en su libro ***Hacia un Currículum Integral y Contextualizado***, publicado por la UNAH en 1997. Por tanto, la labor del maestro, o sea, su accionar, ya no consiste en “dictar” el conocimiento a las tábulas rasas que, a su vez, reproducirán lo dicho tal cual. Las acciones del alumno tampoco consisten en “escupir” o regurgitar lo dictado por el maestro: sobrepasan a una esfera activa de construcción permanente del saber bajo una psicodinámica horizontal entre el maestro y el colectivo de alumnos. “La actividad del proceso se lleva a cabo por los sujetos: alumnos y maestros, con toda su carga de subjetividad, incluyendo los afectos; el método es el componente didáctico que recoge la acción intelectual de los sujetos, pero también la vivencial y afectiva; al menos en una

didáctica no tradicional: constructiva, significativa, crítica” (Rita Alvarez de Zayas, 1997: 88).

En el marco de un currículum flexible no se espera que el maestro “dicte” la clase sin imprimirle una variante crítica propia de su condición como actor, como profesional, como sujeto pensante y dinámico del proceso educativo. No se espera, pues, que el maestro “transmita” rutinariamente los saberes; el maestro, bajo esta nueva perspectiva, goza de autonomía para construir y reconstruir el conocimiento, al igual que el alumno. Encuentro que, en mucha bibliografía de temáticas innovadoras, se hace énfasis en el alumno como protagonista central y constructor y responsable de su propio conocimiento, lo cual considero es un precepto adecuado; pero ocurre que, casi por oposición, prácticamente se sataniza al maestro (debido al protagonismo centralizador sostenido bajo la pedagogía tradicional). Desde esta premisa, se corre el riesgo de dejar fuera de la rica dinámica de la construcción del saber al maestro.<sup>52</sup> Una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional, en este sentido, es también incluyente para con el maestro, y lo considera también como aprendiz, como sujeto pensante inmerso en el aprendizaje cotidiano dada la “estructura educanda del hombre” (Octavi Fullat). Por tanto, el docente es también responsable de

---

<sup>52</sup> El punto clave para repensar es la búsqueda de un balance, en el cual no se desconozca el sentido de protagonismo del alumno, pero tampoco el del maestro. En este caso, es un protagonismo centrado en el profesionalismo docente y en la autonomía creadora que haya desarrollado a lo largo de su práctica pedagógica cotidiana. Ambos actores, pues, se visualizan como seres sociales involucrados en una permanente psicodinámica de aprendizaje.

la construcción de su propio conocimiento en el día a día de la práctica educativa.

**Fundamento 6: Bajo un currículum flexible, los recursos didácticos tales como los libros de texto son complementos pedagógicos del proceso.** El docente tiene la creatividad y la capacidad para emplearlos hábilmente como detonantes de las inteligencias múltiples, sin necesidad de convertirlos en el “currículum” tiranizador. Ahora bien, para el currículum rígido, los recursos didácticos tales como libros cobran un protagonismo central: el libro de texto se convierte en un **cuasicurrículum**.<sup>53</sup>

**El sexto criterio** toca la esfera de los recursos didácticos en el aula. Ya anteriormente decíamos que en la pedagogía tradicional y positivista, los recursos didácticos, mayormente los libros, cobran tremendo auge. Desde este extremo, lamentablemente, el libro de texto se convierte en casi el currículum que debe enseñar el maestro; el texto es la semilla que debe ser sembrada en ese grado escolar en particular para que pueda prosperar el año siguiente, en el próximo grado. Tal es este extremo, que en el seno de las escuelas, entre los mismos profesores, se considera “excelente maestro” a aquel que “cubrió” el contenido completo del texto, a toda costa, aún en detrimento del mismo aprendizaje de los alumnos. Ésta es una manifestación de ese currículum oculto (ver Capítulo I, p.45-46), en la escuela que violenta el

---

<sup>53</sup> Le denomino un “cuasicurrículum” al texto porque, en la realidad de muchas aulas, el libro ha venido a sustituir al diseño curricular del aula por falta de éste. Entonces, el contenido del libro de texto se convierte en el currículum, o en el programa, que el profesor “cubre” de tapa a tapa en el año escolar. Por eso es un cuasicurrículum: “casi” se convierte en un currículum, aún sin serlo.

aprendizaje paulatino y particular de los alumnos, sobreponiéndolo al contenido incuestionable y lastimosamente endiosado de un libro de texto. En la mayoría de los casos, su contenido ni siquiera está contextualizado a la realidad hondureña; pues, lastimosamente, existe escasa producción nacional de libros de textos, y, en su gran mayoría, éstos son importados.

Jacques Derridá<sup>54</sup> declaraba que cada libro de texto es una matriz, un útero fértil que dará a luz muchos otros textos desde la interpretación y tratamiento individual que cada uno le impregne a un mismo texto; proceso que él declara como “destrucción”. Esto, bajo el currículum rígido de la pedagogía tradicional, es literalmente imposible, ya que el libro de texto señala verdades absolutas y únicas, las cuales deben ser reproducidas de igual manera por el lector. Creo, pues, que en la pedagogía tradicional no podemos hablar del “lector”; más bien, debemos hablar de un simple “consumidor” nada más.

En cambio, si abordamos el currículum flexible desde una relación pedagógica fundamentada en inteligencia emocional, observamos cómo el libro de texto se convierte en un complemento. Es un instrumento o herramienta del maestro, que él utilizará de acuerdo a los intereses y condiciones de sus alumnos; al igual que el resto del material didáctico. Es sumamente interesante ver cómo cuando se habla de innovación curricular se ataca el libro de texto como centro curricular del contenido a cubrir. El problema es que en este fluctuar entre un extremo y otro, más de una vez se ha satanizado al libro de texto, y se ha intentado

desplazarlo de la actividad cotidiana escolar por entenderse como “malo”; restándole al educando la disponibilidad de un libro de texto que pueda desconstruir para luego volverlo a construir. Nuevamente, ésta es una prueba de que los extremos son para nada saludables.

De igual manera, si se carece de libros de texto, el entorno escolar ofrecerá igualmente -o de pronto, es posible que aún más- oportunidades para contar con diversos recursos didácticos. Ya sea el patio escolar, el campo o el entorno nos ofrecen cualquier cantidad de recursos didácticos, tales como elementos de la naturaleza o de la vida cotidiana (flores, piedrecillas, plantas, insectos, materiales de desecho, etc.). Un bajo presupuesto o la carencia de fondos no deben ser excusa para no contar con recursos didácticos variados que, utilizados con creatividad y con alta flexibilidad, puedan ser detonadores para actividades metodológicas que ayuden a los alumnos a explorar y hasta a descubrir sus propias inteligencias múltiples.

**Fundamento 7: Bajo un currículum flexible, la evaluación es formativa, y sirve tanto para realizar un diagnóstico de intereses, como para evaluar el desempeño individual del docente y del alumno con el fin de mejorarlo.** Es decir, la evaluación se convierte en un acompañamiento que tiene por finalidad la superación, el perfeccionamiento, el aprendizaje continuo tanto del docente y de sus alumnos como también de la institución misma. Para el currículum rígido, la evaluación es una medición; es un instrumento sumativo de

---

<sup>54</sup> Derridá es un filósofo francés de la actualidad, que analizó el tratamiento del texto rígido y acuñó el término desconstrucción; también conocido como deconstrucción.

certificación terminal. Bajo esta premisa, la evaluación en un currículum rígido se convierte en un sistema de clasificación disgregadora.

De la medida a la evaluación, como dice Francisco Imbernón (Imbernón, 1996: 34). **El séptimo criterio** no puede dejar de hacer referencia al componente de evaluación, cuyo concepto ha sido variado de tiempo en tiempo. La evaluación, explica Imbernón, nació unida a la medida del rendimiento académico de los contenidos “transferidos” o transmitidos por el maestro, según el concepto Freireano. El interés estaba centrado en la comprobación de la eficacia de lo que era enseñado; bajo la óptica positivista, radicaba en la obtención de datos cuantitativos. La medición, pues, estaba intrínsecamente unida a la evaluación; eran, de acuerdo a Imbernón, conceptos virtualmente intercambiables (Imbernón, 1996: 35). A finales de los años '40, aparece la concepción de Tyler en la cual el currículum se organiza en torno a objetivos. Los objetivos, como base de la planificación, guían y conducen, conductualmente (valga la redundancia) el desarrollo sistemático de los programas. Lo rescatable aquí es que nace el concepto de evaluación como proceso, a pesar de las raíces de la racionalidad tecnológica y eficientistas surgida en este punto. Se empieza a visualizar la evaluación como el mecanismo que puede provocar una mejora continua del currículum y, por ende, de sus resultados.

A partir de este momento, la evaluación comienza a ser un tema prioritario en la teoría educativa, en congruencia con la mirada positivista de la época. Evaluar, entonces, se convierte en la comprobación del logro de los objetivos previamente definidos; bajo la medida del éxito en la enseñanza, según los objetivos observables y

conductistas. Ya en 1967 introduce Scriven una variante significativa con respecto a la evaluación formativa y la sumativa; posteriormente la evaluación se relacionó con la toma de decisiones (Scriven, 1967: 19). Acto seguido, a partir del año de 1970, cobra auge lo cualitativo; y se le otorga mayor peso e importancia al proceso, más que al fin.

La evaluación dentro del currículum flexible, según la perspectiva de una relación pedagógica con inteligencia emocional, se basa también en lo procesual; en el proceso mismo. Evaluar es, pues, entender y comprender; es valorar los procesos como también los resultados de la intervención educativa. Y, en la consecución de estas finalidades se emplean la observación directa, la entrevista, los registros, los cuestionarios, los análisis de documentos, etc. Esta manera de visualizar la evaluación se plantea como sensible a los cambios, y forma parte de un sistema abierto, complejo y cambiante como lo es la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la evaluación se sitúa como potente arma de investigación al alcance del maestro, que permitirá la comprobación de la hipótesis que haya generado su pregunta, y que le permitirá incorporar modificaciones importantes a su diario quehacer. La evaluación permitirá, pues, brindar la acertada retroalimentación a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual la evaluación cobra un sentido totalizador. Y es que el docente, en este enfoque, no solamente evalúa los resultados; también evalúa las necesidades e intereses de los alumnos, y supone el involucramiento de los actores de dicho proceso. Se evalúan, pues, las necesidades, el diseño curricular, los programas analíticos, el proceso, la práctica, los recursos didácticos, el profesorado, la administración, la institución escolar misma. Así, la evaluación se



convierte ya no más en un sistema de clasificación y certificación del alumnado, bajo el cual unos están más arriba o más abajo de la escala; sino en un medio para el cambio, la mejora, y el perfeccionamiento de la tarea educativa cotidiana. Y un aporte muy importante: es preciso que el docente aprenda no sólo a facilitar el proceso de enseñanza desde las diversas inteligencias múltiples; también, y en forma congruente, deberá aprender a evaluar desde las mismas inteligencias múltiples, para no sesgar los resultados bajo la óptica de sólo una o dos inteligencias. Así, la evaluación se convierte verdaderamente en un proceso integral.

**Fundamento 8: El currículum flexible legitima la relación horizontal y bilateral entre docente y alumnos, desde la cual se genera un clima afectivo cálido en el aula de clases.** El currículum rígido, por el contrario, legitima una relación vertical y unilateral entre el maestro y sus alumnos, generando así un clima distante y rígido. Se destaca, en estos casos, la intimidación por parte de los alumnos ante el poder del docente que puede reprobar o aprobar, que examina y cataloga a sus pupilos como buenos o malos alumnos.

**El octavo criterio** es uno que considero de suma relevancia, y que podría causar una gran diferencia en la estabilidad y éxito del año escolar. Me refiero al clima afectivo del aula. Un currículum flexible que fomenta una relación pedagógica fundamentada en inteligencia emocional genera un clima afectivo cálido en el aula. Nuevamente, Morel, Giménez, y Soleno tienen algo importante que decir al respecto: “la calidez del clima relacional de una escuela no se mide sólo a través de la cantidad de sonrisas intercambiadas durante el día entre los niños y sus profesores. Esta calidez se forma en el seno mismo de la concepción y de la relación de aprendizaje” (Morel, Giménez, y Soleno, 2002: 80). Ellos

desglosan el aprendizaje en tres dimensiones, las cuales, a pesar de provenir de campos distintos, se interrelacionan bajo un todo, articulando lo que vendría a ser el clima afectivo:

1. **La dimensión de las competencias psicológicas:** este es un campo donde puede crecer la inteligencia emocional; o donde puede ahogarse (bajo un currículum rígido, tiene más probabilidades de morir). Se refiere al grado de confianza en sí mismos que tengan los alumnos y los profesores, intereses, etc.
2. **La dimensión de las competencias “técnicas” y académicas:** este es más el campo de las inteligencias múltiples y sus manifestaciones y consolidaciones. Se refiere al dominio de las competencias culturales básicas como la lectura, la escritura, la aptitud lógico-matemática, kinética, artística, musical, etc. Incluye el desempeño en actividades extracurriculares, como obras de teatro, encuentros deportivos, veladas diversas, etc.
3. **La dimensión de las competencias sociales:** nuevamente, toma el campo de la inteligencia emocional, pero vista desde la inteligencia interpersonal, en la cual se adquiere una cierta posición de aceptación y de valorización en el ámbito escolar. Esto se relaciona con la construcción de una comunidad educativa emocional, la cual defino como una “amalgama de tejido social” que, a pesar de la diversidad e individualidad de los miembros, mantiene sistémicamente la interacción comunicativa y emocional, la colaboración y la solidaridad bajo un fuerte lazo de equipo.

El reconocimiento, la comprensión y expresión de los sentimientos y emociones propias y de los demás es una competencia social que la

escuela, como espacio altamente socializador, debe preocuparse por desarrollar. En este orden, el “hablarse a sí mismo” es requisito del “hablarle al otro”. Michel Foucault sostuvo que todo discurso está secretamente basado en lo ya-hablado; cuya interpretación no sólo se basa en lo que se escucha que es hablado, sino también de aquello que no ha sido hablado (Foucault, 1972: 66). El discurso propio con el cual uno se habla a sí mismo es aquel que uno ya escuchó previamente en el otro. Esto forma parte inherente de la socialización del ser humano como tal.

### **3.4. La Inteligencia Emocional como Rasgo de un Currículum Flexible**

Cuando no se tienen claras las diversas perspectivas o miradas teóricas de la pedagogía, entonces se cae en el riesgo de convertirse en un ingenuo constructor de **currícula** (Posner, 1998: 37)<sup>55</sup>. Considero que este es un punto muy importante, ya que por lo general los educadores y los ministerios de educación se enfrentan a la ardua tarea de construir **currícula** sin establecer una fuerte base teórica de la Pedagogía como ciencia desde sus multiformes corrientes. Así, la definición de George J. Posner sobre lo que en realidad es el currículum abarca también la pedagogía: “Precisamente, un currículum no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Un currículum es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos

---

<sup>55</sup> George L. Posner, en *Análisis de Currículum* (McGraw Hill, Colombia, 1998), establece la integración existente entre corrientes pedagógicas y su desenlace curricular operativo.

articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza” (Posner, 1998: XXVI).

Así, paulatinamente y a partir de diversos teóricos, se fueron delimitando nuevas funciones para el rol docente, y se fueron introduciendo criterios y elementos para flexibilizar el currículum. Bajo el criterio de flexibilidad, el aula se convierte en un espacio que rescata las singularidades de cada aprendiz. Igualmente, un currículum flexibilizado puede promover la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de interacciones sociales propias de una cultura. Los elementos y componentes de un currículum flexible pasan a ser el contexto en el cual el saber y la ciencia pueden cobrar mayor significancia y sentido.

Por esta razón, George L. Posner apuesta por un currículum flexible, con un enfoque diferente al que propone la pedagogía tradicional. El currículum flexible, idealmente, “asume cada tema, cada contenido, cada concepto no como resultado, sino de manera dinámica como actividad, como vector, como proceso, como interrogante constitutivo del mismo conocimiento científico” (Posner, 1998: XXVII)<sup>56</sup>. Según Posner, el currículum flexible permite una doble ganancia:

1. Superar el enfoque conductista-positivista de la enseñanza como un simple logro de objetivos específicos, y la mera adquisición de destrezas, para sustituirlo por un enfoque integral que intente acercarse a la meta máxima de la formación del hombre: la

construcción y reconstrucción reflexiva de los procesos y criterios del conocimiento; para la formación del pensamiento propio y autónomo.

2. Superar la fragmentación y el aislamiento lógico-positivista de las ciencias, y sustituirlos por un enfoque epistemológico del “descubrimiento” como tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica. Esto facilita una pedagogía constructiva y un currículum centrado no sólo en procesos subjetivos individuales del alumno -y del profesor- que aprenden, sino un currículum que, al objetivarse los procesos de producción científica, logre la construcción y la facilitación de innovadores modelos de procesamiento y de reflexión para el autodesarrollo de los alumnos.

El desarrollo curricular ejecutado y operativizado desde esta conceptualización puede flexibilizar el currículum. Un currículum flexible vendría a desembocar en la aplicación del pensamiento de las ciencias cognitivas desde Piaget, Bruner, Vigotsky, Gardner, Perkins, Novak, etc. El modelo pedagógico que fundamenta el desarrollo de un currículum flexible es conocido como el modelo pedagógico “progresivo”, cuyo eje fundamental es el progreso de los alumnos que evoluciona a través de las experiencias y vivencias particulares en su entorno (Posner, 2000: 56). Esto conlleva a que los alumnos sean estimulados secuencialmente a la construcción de estructuras cognitivas y de conceptos cada vez más elaborados; siempre partiendo de lo que ya conocen; siempre desde sus saberes previos.

---

<sup>56</sup> George J. Posner aclara que un currículum flexible se destaca también por ser abierto, pertinente,

De acuerdo a Juan José Fonseca Pérez, el eje principal de un currículum flexible es que, en tanto que deja de ser centralizado, permite un mayor protagonismo docente<sup>57</sup> a la hora de realizar ajustes y adecuaciones al mismo (Fonseca Pérez, 2001: 6). La práctica de un currículum flexible se caracteriza por el abordaje cíclico y constante de las tareas de diseño, adecuación, y rediseño, en una forma interrelacionada; donde el rediseño sea el resultado de la reelaboración de lo diseñado. El momento del rediseño cobra gran importancia, pues es la fase donde se eliminan las insuficiencias del modelo inicial, detectadas desde la práctica en el aula, como producto de la investigación o de la validación. Así, el currículum flexible nace desde un proceso de diseño curricular, y se renueva y valida a sí mismo en correspondencia con las características y condiciones de los alumnos, de sus grupos, de la cultura escolar y de la comunidad. Este protagonismo docente se reconoce como una de las vías óptimas para la consolidación de la profesionalización del mismo.

La profesionalización del docente por medio del currículum flexible sigue la siguiente lógica: al emprender el proceso de diseño curricular de manera flexible y abierta, se desarrolla una actitud

---

creador e individualizado.

<sup>57</sup> Se debe aclarar el sentido y las variaciones del término protagonismo: En la pedagogía tradicional, el maestro cobra un protagonismo bajo el cual se vuelve tanto una figura central y centralizadora a la vez, ejerciendo el poder absoluto. En el ámbito del currículum flexible, el protagonismo cobra otro matiz: no es ni central ni centralizador desde la aplicación del poder, porque es un protagonismo

científica por parte del docente. El docente, pues, camina hacia la autotransformación, procurando cambios desde decisiones profesionales, no al azar, y en base a la consideración de los alumnos como ese otro relacional. Pero no consisten en cambios a la ligera, o impuestos externamente por algún experto ajeno a su realidad diaria; son, ventajosamente, cambios generados desde el dominio y alcance de su actividad profesional. Semejante reto demanda de una poderosa actitud creadora, situando al maestro frente a la meta de mejorar su práctica pedagógica día a día.

Los nuevos movimientos y abordajes reclaman un currículum flexible, abierto, que encare la problemática educativa actual y la supere, desde los índices de baja calidad; y en definitiva se realizan grandes esfuerzos por concebir un currículum flexible. Pero, si analizamos detenidamente esta problemática, descubriremos que es muy posible que los grandes problemas educativos actuales tengan su origen en el momento en que se fundó la escuela como componente del sistema educativo formal, y bajo una filosofía educativa eminentemente positivista.

Cecilia Braslavsky realiza un interesante análisis de las avasalladoras tensiones entre un currículum rígido partidario de la pedagogía tradicional, y un currículum flexible más actualizado. En su disertación inaugural en el Simposio “Nuevas Perspectivas en la Formación Docente Inicial” llevado a cabo en la ciudad de Lima, Perú en

---

profesionalizador en cuanto a la libertad para tomar decisiones pedagógicas y para desplegar la autonomía creadora del maestro en la adecuación curricular.

2002, propone organizar las causas endógenas de estas tensiones y, por ende, la insatisfacción educativa, como un continuo que se desarrolla entre dos polos opuestos. Es posible analizar las causas endógenas de la problemática curricular y educativa desde estos dos polos en particular. “Tenemos en un extremo a las causas coyunturales y en el otro extremo, a las causas estructurales. Las causas coyunturales no cuestionan la existencia de la escuela, ni la problemática del sistema educativo; presuponen que la escuela, como institución organizadamente formal y propia de la modernidad, deberá continuar su trayectoria y su pervivencia tal cual, aunque puede aceptar la necesidad de mejorar” (Braslavsky, 2002).

En el otro extremo del polo están las causas estructurales; en las que sí en definitiva se cuestiona la existencia misma de la escuela creada para la modernidad positivista, y la de su continuación en los sistemas educativos actuales que pretenden garantizar la formación de niños y jóvenes del siglo XXI. Se concibe que el rol del maestro de hoy se encuentra íntimamente ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad y que, por tanto, este rol está en crisis y debe ser reemplazado. Según Braslavsky, “Entre otras cosas, ese modelo fundacional suponía la posibilidad de educación a través de escuelas idénticas en contextos diversos, y propuso, en consecuencia, la formación de maestros para trabajar en sistemas estructurales y metodológicamente homogéneos, durante toda su vida y de acuerdo a una lógica fuertemente diferenciadora: pretendidamente integral en la educación primaria, para garantizar la socialización, y disciplinar en la educación secundaria, para garantizar la transmisión de saberes conceptuales y de metodologías de trabajo supuestamente permanentes”



(Braslavsky, 2002). Al respecto, la realidad actual ha demostrado que hoy más que nunca ya no hay nada permanente, porque lo único certero es el cambio.

Y en efecto, en los últimos 20 años han soplado más fuertemente los vientos del cambio; especialmente en América Latina. Se ha discutido mucho a nivel técnico, político y estratégico la urgencia de un cambio de paradigma educativo; la necesidad de dejar atrás una pedagogía tradicional para abrazar una pedagogía de mayor innovación, más acorde con la diversidad y también con la realidad multicultural de la globalización. Así, se ha intentado reemplazar la antigua orientación homogenizante por la heterogeneidad, se ha adoptado el rumbo de la diversidad metodológica y pedagógica; y se ha intentado sustituir la repetición por la creatividad (UNESCO/BIE, 2001). Honduras no ha sido la excepción en este caso.

Sin embargo, las instituciones educativas responden fuertemente y casi en su totalidad al viejo modelo fundacional del proyecto de la modernidad; y no al nuevo paradigma aún en construcción. Ya explicaba Cecilia Braslavsky que las escuelas y los sistemas educativos fueron creados para responder a los desafíos emergentes de un determinado período histórico, al que podríamos bien ubicar entre mediados del siglo XVIII y finales del siglo XIX. “El proceso de creación de nuevos conocimientos fundamentales para la vida ciudadana y productiva, fundados en la **empíria** y en el ejercicio de la razón, se consideraba abarcable por cada persona y a lo largo de un período acotado y temprano de su vida personal” (Braslavsky, 2002).

El punto de ruptura es el siguiente. Jeremy Rifkin (1996) denunciaba la escasez de trabajo para todos los ciudadanos en las proximidades de las épocas por venir; situación que ya nos es familiar en toda la América Latina. Los vertiginosos cambios y la tecnologización que se suscitan en el ámbito mundial provocan que las fuentes de trabajo exijan nuevos requerimientos casi día a día. La educación actual, pues, es insuficiente e inadecuada para garantizar formas de desarrollo social; a diferencia de la educación propia del modelo fundacional. En pocas palabras, nuestra escuela, estructurada para la modernidad agonizante, pervive dentro de esta época que le resulta totalmente distinta; totalmente dispar. La escuela fundacional, creada a favor de los intereses de la modernidad positivista, pretende aún educar de la misma manera en una época caracterizada por otro tipo de tensiones. Tal es así, que aún a los más expertos educadores se les dificulta pensar o recrear la escuela de otra manera; que no se proponga enseñar el fordismo o “trabajo en línea”, sino el toyotismo o “trabajo en equipo”.

La inteligencia emocional en la relación pedagógica, pues, se convierte en un componente desde donde se puede tejer y construir un currículum flexible, que favorezca el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo. Este aspecto en ninguna manera contradice el reconocimiento de la individualidad; al contrario, se afirma con el autoconocimiento de la individualidad y trasciende a la consideración de la individualidad del otro, hasta el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo. El currículum flexible estará orientado a la formación de una persona íntegra, sólida y multifacética, capaz de insertarse fluidamente en una comunidad educativa dotada de inteligencia emocional. Definiendo lo que sería esta comunidad educativa, propongo que sea

una “amalgama” de “tejido social” que, a pesar de la diversidad e individualidad de los miembros, mantiene sistémicamente la interacción comunicativa y afectiva, la colaboración y la solidaridad bajo un fuerte lazo de equipo. La inteligencia emocional en un currículum flexible fomenta los siguientes rasgos, los cuales pueden apoyar el establecimiento de este tipo de comunidad educativa:

### **1. LA EMPATÍA**

**“En el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros, y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno”. Humberto Maturana<sup>58</sup>**

Carlos Alberto Jiménez, como escritor e innovador de procesos pedagógicos alternativos, acuñó el concepto de la pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Según Jiménez, esta clase de pedagogía integra las emociones, la inteligencia y las “habilidades secretas” al trabajo cotidiano de aula. En su argumento<sup>59</sup> afirma que “la creatividad se encuentra sustentada en la cooperación de los seres vivos, y no en la competencia, como ocurre muchas veces con las ciencias; en los procesos creativos, a diferencia de los científicos, no existe la negación del otro, sino que se requiere del otro para potenciarse sinérgicamente y poder construir algo nuevo en beneficio de lo humano, porque, en

---

<sup>58</sup> Maturana desarrolla el fundamento del “otro” en *La realidad: ¿objetiva o construída?* Editorial Anthropos, España, 1997.

<sup>59</sup> C. Jiménez: en *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica* se apoya en los conceptos de Donald Winnicott, Humberto Maturana, Edgar Morin, Lev Vigotsky y Jerome Bruner.

últimas, todo sistema biológico y social se funda en la cooperación y el amor de sus integrantes” (Jiménez, 1998: 77).

Por tanto, no puede haber empatía mientras no exista una ubicación clara del “otro”; independientemente de cuál sea su nombre, sexo, credo, raza o edad; sea éste maestro, o si es alumno. Utilicemos la metáfora del cuerpo para aclarar lo siguiente: el cuerpo es uno, a pesar de componerse de partes tan diversas entre sí. Observemos nuestros dedos; todos diferentes; palpemos nuestras rodillas; pensemos en nuestro estómago, probablemente llevando a cabo procesos digestivos. Cada órgano, cada parte es radicalmente diferente; sin embargo como sistema biológico, es uno solo; procura un mismo fin. Si la enfermedad ataca un miembro, se duele el resto del cuerpo. Este sería, pues, el mejor ejemplo de lo que es la empatía; que idealmente se origina al cobrar el “sentido del otro”. Para que exista la empatía se deberá experimentar el sentido del “otro,” a pesar de la naturaleza diversa; y especialmente a partir de la diferencia; siendo la diferencia el requisito para convertir la diversidad en sinergia unificadora.

Los psicólogos del desarrollo señalan que existen en realidad dos componentes para la empatía: el primero es la reacción emocional hacia los demás, que normalmente se desarrolla en los primeros seis años de vida de un niño. La segunda es una reacción cognitiva, que determina el grado en que una persona es capaz de percibir el punto de vista o perspectiva de otra persona.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Desde el primer año de vida es posible observar la empatía en los bebés. El psicólogo del desarrollo Martín Hoffman la denomina “empatía global” debido a la incapacidad del niño para distinguir entre él

## **2. AUTOESTIMA SALUDABLE**

**“La autoestima se aprende, se forja en las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con los “otros significativos” constituyen los hilos con los cuales se teje la visión sobre uno mismo”.**

**Isabel Solé**

En el curso de las interacciones que experimenta, el niño construye su autoestima a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones, ya no del “otro”, sino más bien, de esos “otros”, a quienes Isabel Solé califica como “otros significativos”. Estos “otros significativos” llegarían a ser todas aquellas personas cercanas al niño, con las que normalmente convive a diario, tales como padres, hermanos, familiares, amigos y también profesores (Solé, 1998: 65).

Con relación a estos “otros significativos”, es bien sabido que cuando un niño ingresa a la escuela, en sus primeros años de escolaridad, sus maestros son sus héroes. Es posible que la palabra del maestro tenga mayor peso que la de sus padres, en esta etapa. Luego, caen en la etapa del “pesimismo escolar” en la que ya los maestros no son los cuasihéroes del ayer. No obstante el concepto que los maestros tengan con respecto al alumno, la forma en que lo transmita y la forma en la que el niño lo percibe, tiene el poder de aumentar o de reducir la autoestima del niño. El grado de autoestima lo trae el niño desde el hogar, según las relaciones afectivas que sus padres y familiares hayan

---

mismo y su mundo, en la que interpreta la aflicción de cualquier otro bebé como suya propia (Hoffman, 1986: 34).

establecido con él. Esta es la razón, con suficiente peso, para que el maestro se proponga crear un clima afectivo cálido y sólido en el aula, y para que logre consolidar sus propias estrategias positivas en el mantenimiento del mismo.

La autoestima es, pues, el valor o afecto que se tiene uno mismo. A partir de esta autoestima se determina el valor como ser humano. A mayor autoestima, mayor valor se tiene como individuo. A menor autoestima, menor valor se tiene como individuo, y más derrota, abandono e inutilidad se experimenta<sup>61</sup> (Raimon Gaja Jaumeandreu, 1996: 77). El maestro y el alumno con alta autoestima presentan las siguientes características:

- ▶ Se respeta y ama a sí mismo.
- ▶ Acepta sus cualidades, pero también sus defectos, en virtud de su unicidad e integralidad como ser humano.
- ▶ No cae en comparaciones vejatorias.
- ▶ Es tolerante consigo misma y con los otros.
- ▶ Destierra la crítica destructiva del ámbito escolar.

### **3. AUTOCONTROL**

**“Si alguien pudiera leer el miedo que tengo, sería un genio”.**

**Ray Lóriga**

---

<sup>61</sup> Raimon Gaja Jaumeandreu define la autoestima como el amor hacia uno mismo. En *Bienestar, autoestima y felicidad* apunta que la autoestima es, verdaderamente, la clave de la felicidad, pues es el filtro que media entre nosotros y la realidad, porque una autoestima baja desvirtúa todo cuanto se presente; sobredimensionando los errores pero minimizando los logros; y magnificando los puntos débiles de la persona (Gaja, 1999: 75-78).

Daniel Goleman amplía el concepto de autocontrol, y especifica que éste se basa en la habilidad para modular y controlar las acciones en formas adecuadas, según la madurez y la edad. Es, pues, un sentido de control intrínseco. Ahora bien, el autocontrol emocional incluye no sólo el reducir el estrés o ahogar el impulso negativo; también significa el ser capaz de traer al recuerdo vivo emociones desagradables, para hablar o discutir sobre ellas. En el caso de la vida escolar, el autocontrol ejercido por los maestros es el secreto para establecer un clima afectivo cálido en el aula. El autocontrol es el ingrediente que permite que a lo largo de un agitado día escolar con treinta o más niños ávidos de acción, el maestro guarde su cordura y templanza para beneficio de cada niño, antes de perder los estribos y adoptar el malhumor.

En el aula, se puede enseñar a los niños a que experimenten emociones de corte negativo, pero también a que desarrollen su propio nivel de control a modo de que sean capaces de discutir estas emociones y hablar sobre ellas. Según Gaja Jaumenandreu, las emociones de corte negativo o irracionales son las siguientes: ansiedad, depresión, culpabilidad, vergüenza e ira. Es imprescindible que, cuando se susciten en el aula, podamos guiar a los alumnos a explorar sus orígenes y a discutirlos entre sí.

#### **4. LA SIMPATÍA**

**“Cada uno posee gestos de lo que ha vivido y lo que ha leído. Fíjese si no en usted”.**

**Arturo Pérez Reverte**

De acuerdo a la definición del Diccionario Enciclopédico Océano, la simpatía consiste en una inclinación afectiva entre las personas que, por lo general, surge de manera espontánea y mutua. Por eso, cuando calificamos a una persona como “simpática”, nos referimos a su modo de ser y al carácter que la hacen ser agradable o atractiva a las demás personas. Harry Stack Sullivan, un discípulo de Sigmund Freud, destacó la importancia de las redes sociales que logran establecer los niños para el desarrollo óptimo de sus personalidades. Para Sullivan, la personalidad en desarrollo del niño es igual que la suma de todas sus relaciones interpersonales; comenzando, por supuesto, por la relación que tenga con sus padres, pero abarcando también el tipo de relación que tenga con sus pares (Sullivan, 1965). Sullivan afirmó que la amistad entre niños imprime hábitos de por vida con relación a los demás; porque a la edad aproximada de siete años, comienza a alejarse de la influencia de sus padres y considera con más frecuencia a sus compañeros y amigos como fuente de afecto, aprobación y apoyo. Esto proporciona un sentido de autoestima casi similar al que se desarrolla a través del amor y cuidado de los padres. De manera inversa, si un niño carece de amigos o de la aceptación de sus pares, en particular durante la escuela primaria, carga con baja autoestima a pesar de cualquier logro personal y significativo.

La escuela es, sin duda, un espacio de socialización infantil. Debe aprovecharse como espacio de socialización operativizando su función de formar integralmente al ser humano, al asegurar la coeducación y la relación entre pares. Estos aspectos asegurarían el desarrollo de la capacidad de simpatía por medio de experiencias positivas de socialización, de encuentro y de intercambio.



## 5. **PERSISTENCIA**

**“No conozco ningún hecho más alentador que la incuestionable capacidad del hombre para dignificar su vida por medio del esfuerzo consciente”.**

**Henri David Thoreau**

Ser perseverante, para Stephen R. Covey<sup>62</sup>, no significa ser insistente, molesto, o agresivo. Significa, más bien, reconocer la responsabilidad de enfrentar las condiciones negativas o positivas y continuar con la misma responsabilidad de hacer que las cosas marchen.

Para Daniel Goleman, la perseverancia es el resultado de un adecuado manejo de las emociones, que facilitan más que interfieren en el desarrollo de las tareas por hacer. En términos psicológicos, esto implica retrasar la gratificación mientras se busca alcanzar la meta. Insertada en la perseverancia se encuentra la autodisciplina, la cual permite continuar y seguir el camino hacia cualquier meta, por difícil y compleja que ésta sea. Viene a ser, pues, la habilidad para no rendirse, a pesar de las circunstancias. La perseverancia se puede enseñar en la escuela mediante el desarrollo de mini proyectos de aula para cualquiera de las asignaturas, o para varias de ellas.

## 6. **CORDIALIDAD**

**“Hemos confiado la regla de oro a la memoria; ahora confiémosla a la vida”.**

---

<sup>62</sup> Stephen R. Covey es conocido como el Sócrates americano, por su best-seller sobre la personalidad enfocada hacia la efectividad, *7 hábitos de la gente altamente efectiva*.

### **Edwin Markham**

La regla de oro dice: “trata a los otros como querrías que ellos te trataran a ti.” En esencia, no se trata de hacer por los otros lo que nosotros queremos que ellos hagan con nosotros. Stephen Covey lo explica de esta manera: se trata de comprender a los demás en una manera tan profunda, en tanto individuos, así como nosotros quisiéramos ser comprendidos; y después tratarlos en los mismos términos de esa comprensión, así como nosotros quisiéramos ser tratados en términos de una profunda comprensión de nuestro yo.

Para David Perkins, la escuela inteligente se destaca por ser reflexiva. Pero no se refiere a un mero estado de reflexión cognitiva; se refiere a que la escuela inteligente es un lugar de reflexión, en la doble connotación del término: atención y cuidado (Perkins, 2000, p. 87). En primera instancia, todos los actores en la escuela deben ser sensibles a las necesidades del “otro” y establecer un trato cordial, deferente, y con respeto. Luego, en segunda instancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en derredor del pensamiento; colocando al pensamiento en el centro de todo cuanto ocurre en ella.

El problema se concentra en que los maestros desean alcanzar la segunda instancia, la del pensamiento, con gran éxito y eficiencia, pero esto se vuelve absolutamente imposible si no se alcanza la primera instancia reflexiva también de forma exitosa y eficaz. Es posible que el maestro, tal como lo expresaron en su momento Bourdieaux, Passeron y Establet, no pueda alcanzar la primera instancia de atención y cuidado entre el alumno y él porque se encuentre inconscientemente

reproduciendo la distante relación psicológica bajo la cual él mismo probablemente fue enseñado.

Por tanto, si la atención y cuidado como primera instancia no se establece en el aula de clases entre el docente y los alumnos, el alcanzar la segunda instancia del pensamiento se torna más difícil. Esto nos conduce a repensar al actor educativo, sea éste docente o alumno, como un ser complejo e integral que no solamente cubre un espacio de raciocinio en el aula de clases. También abarca un espacio afectivo. Quisiera parafrasear la importancia de la regla de oro de la siguiente manera: **hemos mandado a nuestros alumnos a memorizar la regla de oro; ahora, apliquémosla y vivámosla todos en el aula.**

## **7. LA INDEPENDENCIA EMOCIONAL**

**“Todo ocurre en nuestro universo mental”.**

**René Magritte**

Stephen R. Covey afirma que el verdadero autorrespeto proviene del dominio de sí, de la verdadera independencia; diríamos, pues, de la independencia emocional (Covey, 1996: 72). Así, la independencia emocional es un auténtico logro que se comienza a construir en el interior; es la construcción del yo, después del cual, podrá encontrarse y relacionarse con el tú.

John Elliot hablaba de un cambio de perspectiva educativa en la que el maestro lograra crear espacios de participación, de reflexión, de discusión y de debate; que genere más pensamiento crítico y, por tanto, más independencia intelectual (Elliot, 1990). Pero paralelamente, el

maestro debe establecer la psicodinámica favorable para que cada alumno desarrolle su propia independencia emocional, principalmente desde la práctica del “respeto al otro”.

Por otra parte Francisco Imbernón, en su ponencia “La investigación como proceso imprescindible para avanzar en la educación y en la formación del profesorado,”<sup>63</sup> menciona que los maestros deben procurar aprendizajes en los alumnos que conlleven hacia una auto-socio-construcción, tanto de su carácter como de sus propios saberes. Tomando esto como punto de partida, se concretaría la independencia tanto emocional como cognitiva.

#### **8. LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN**

**“Lo que está delante de nosotros y lo que está detrás es poco importante comparado con lo que reside en nuestro interior.”**

**Oliver Wendell Holmes**

Manuel Iguíniz, vice-ministro de Gestión Institucional del Ministerio de Educación del Perú, apunta que uno de los problemas más serios que se plantea la educación latinoamericana actual es su inserción en el componente cultural, el cual, a su vez, se inserta en las estructuras basadas en la globalización o mundialización, fuente del cambio como única constante segura. Por tanto una educación anclada en la inteligencia emocional no podrá dejar de desarrollar la capacidad de adaptación, que le permitirá sobrevivir en medio de las fuertes tendencias al cambio en los distintos ámbitos científico, tecnológico, económico, productivo, social y nacional.

---

<sup>63</sup> El Dr. Francisco Imbernón dictó esta ponencia magistral en el Simposio Internacional “Perspectivas de Formación Docente” en la ciudad de Lima, Perú, el día 25 de junio de 2002.

El maestro puede afirmar su ignorancia con respecto a determinado tema y descubrirlo en conjunto con sus alumnos. O, puede enseñar los contenidos no como elementos absolutos, sino como descubrimientos que mañana podrían ser resignificados; a diferencia de la pedagogía tradicional, que se basa únicamente en los teoremas absolutos.

## **9. LA AMABILIDAD Y UN ESPÍRITU AFABLE**

**“No puede haber amistad sin confianza, ni confianza sin integridad.”**

**Samuel Jonson**

Para Humberto Maturana, el fenómeno social no se fundamenta en la agresividad ni en la competencia, ya que éste tipo de emoción tiende a fragmentar, más que unir, a las especies vivas. Así, la amabilidad y un espíritu afable desencadenan un modo de convivir y una clase de conducta relacional entre las personas; y mucho más, en el ámbito escolar, especialmente en el aula de clase.

Podría decirse que el amor es el eje de la amabilidad y del espíritu afable. De igual manera, y a este respecto, Maturana abordó el tema del amor y aclaró que no es un sentimiento, ni una virtud; si no, una emoción que “ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno.” También enfatizó que “ el amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia

con uno.”<sup>64</sup> Y, siguiendo esta línea, Maturana, en otro libro, ***El Árbol del Conocimiento***, define el concepto de la comunicación dentro de los fenómenos sociales: se refiere primeramente a conductas comunicativas, las que distingue como las conductas que se dan en un acoplamiento social. La comunicación es, pues, la coordinación conductual como resultado de las conductas comunicativas.

#### **10. EL RESPETO POR UNO MISMO Y POR LOS DEMÁS**

**“Lo que importa más nunca debe estar a merced de lo que importa menos.”**

**Goethe**

Goleman explica que, cuando dos personas interactúan, la dirección en la que el estado anímico es transferido es del más fuerte al más pasivo. John Cacioppo, psicofisiólogo de la Universidad de Ohio State, enuncia que un gran determinante para la efectividad personal es la “sincronización emocional” entre las personas. Si son adeptos en la sintonización de los ánimos del “otro”, de las demás personas, se podrán establecer interacciones a un nivel mucho más emocional (Goleman, 1998: 80-81). Para esto, se requiere un fuerte nivel de respeto, primeramente por uno mismo y, luego, por los demás.

Normalmente, el maestro es considerado el “más fuerte” en el aula por diversas y variadas razones; por tanto, puede lograr un nivel efectivo

---

<sup>64</sup> Esta definición que realiza Maturana con respecto al amor, siempre desde un plano biológico y cultural, conduce a interpretar el amor, no como ideas románticas, sino como actividad fundamental humana; que parte de la percepción del “otro”. Humberto Maturana, en Carlos Alberto Jiménez, *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*, Mesa Redonda Magisterio.

de sincronización con sus alumnos, que les permita abrirse hacia interacciones emocionales basadas, valga la redundancia, justamente, en la sincronización emocional, sobre el respeto del yo hacia el otro y por ende, hacia los otros.

### **11. LA CAPACIDAD PARA EXPERIMENTAR LA ESPERANZA**

**“Cuando me examino a mí mismo y mis métodos de pensamiento, llego a la conclusión de que el don de la fantasía ha significado más para mí que mi talento para absorber conocimiento.”**

**Albert Einstein**

Según Phil Clements, una excelente forma de llegar a determinar lo que algo es se basa en definir lo que ese algo no es. Así, en su libro ***Be Positive***, Clements señala que la esperanza es el resultado del ser positivo, y que estos dos rasgos no significan ser:

- ▶ Jueces severos;
- ▶ Descontrolados emocionalmente;
- ▶ Rígidos en pensamiento y emoción;
- ▶ Incapaces para enfrentar el cambio;
- ▶ Pesimista;
- ▶ Incapaces de comunicar sentimientos ni situaciones.

Albergar la esperanza nos ayuda a enfrentar la crudeza de la agitada vida diaria; nos hace la vida más fácil a nosotros mismos como a los demás Clements, 2000: 39). Así, la pedagogía fundamentada en la

inteligencia emocional, en la praxis cotidiana, puede enseñarle a los alumnos a no juzgar a otros por lo que son o por lo que hacen; a no perder los estribos ante un problema o situación difícil; a ser creativos al pensar y al planear cosas; a desarrollar una fuerte capacidad de adaptación a los cambios; a ser optimistas en todo lo que emprenden; y a comunicarse entre sí fluidamente. Y esta comunicación implica tanto la forma verbal como la no-verbal.

## **12.LA CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS DE MANERA INTERPERSONAL**

**“Hasta ahora se han enseñado conocimientos, pero no se ha enseñado a pensar, ni a sentir.”**

**L.A. Machado**

Shale y Candace Paul, en su libro ***Tough but Nice*** insisten en que los problemas y las diferencias son parte inherente de la vida cotidiana. Es decir, no podemos ni debemos pensar que la inteligencia emocional se practica en una vida carente de problemas. Más bien, se trata de enfrentar los problemas y vicisitudes; de una manera “galante”. El negarse a culpar a otros por los errores cometidos, el amarse y aceptarse a uno mismo, y el tomar responsabilidad por las acciones emprendidas aseguran este estilo galante. Esto, según los Paul, no significa que no se pueda dudar, caer en depresión, flaquear, o aún cometer un error en cualquier momento. La clave es reconocer toda esta gama de emociones como reacciones normales para los problemas difíciles que engendra la vida diaria. Pero un alto sentido de autoestima permite tratar con estas emociones en una manera saludable y objetiva, negándose a ser atrapados por las situaciones complejas (S. y C. Paul, 1998: 69).



Shale y Candace Paul insisten en la identidad. Declaran que la identidad es esencial para el logro. Mientras una persona sepa quién es, y el bagaje con el que cuenta, no tendrá dificultades para lograr lo que se haya propuesto realizar. Esto también es parte de la esperanza y, aplicado al entorno escolar, es probable que el desempeño académico se eleve bajo una buena dosis de esperanza.

### **13. EL RECONOCIMIENTO, LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES**

**“Un país que no sabe leer, hablar y escribir es un país que no puede comunicarse, no puede hablarles a los demás ni, lo que es peor, hablarse a sí mismo.”**

**Carlos Fuentes**

Para David Perkins, debemos superar inclusive el paradigma de la educación centrada en el sujeto, en la persona; y trascender hacia aquel que abarca siempre a la persona más su entorno (Perkins, 2000:152). Esto tiene su propio peso y lógica, ya que la educación se da en un medio cargado de configuraciones sociales y de diversos sistemas simbólicos,<sup>65</sup> en el cual el reconocimiento, la comprensión y la expresión de los sentimientos y emociones es de suma relevancia, para poder asegurar un clima afectivo cálido. Estas capacidades desarrollan, pues, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal; en otras palabras, y en un sentido más amplio: desarrollan la inteligencia emocional.

---

<sup>65</sup> La carga simbólica en el aula se suscitan en el ámbito verbal y no verbal dentro del aula. Existe discrepancia muchas veces ya que el discurso dicho no siempre es el aplicado en la práctica.

Todos estos elementos nos conducen a revalorizar nuestra realidad presente: si pasamos ya el umbral del mítico siglo XXI, deberíamos considerar si hemos sido capaces -o mejor aún, si podremos ser capaces- de superar un modelo curricular tradicional, configurado en y para el siglo XIX. Este hoy en el cual vivimos, este aquí y ahora, quizás nos presente el tiempo adecuado para plantearnos estas reflexiones, ya que en nuestro país se ha iniciado un histórico proceso de reforma curricular.

Nadie duda del papel protagónico que se le quiere otorgar a la educación actual, en cuanto a la formación de un prototipo de hombre que sobreviva con éxito en un mañana muy incierto. Ya Carlos Tünnermann, en su libro ***La Transformación de la Educación Superior: Retos y Perspectivas***, nos señala que las instituciones educativas, independientemente de cuál sea su nivel (básico, medio, superior) tienen la gran responsabilidad de impulsar un pensamiento humanista renovado (Tünnermann, 1998: 43). Esto debe ser el norte de cualquier reforma para esta época.

Así, el fin último de una reforma, en su amplio contexto, es mejorar la calidad de la educación con equidad. La reforma educativa en Honduras no es la excepción. De hecho, el Plan de Acción y Estrategia 2002-2006, que traza los lineamientos de política educativa para los próximos cuatro años, afirma que “La mejora de la calidad de la educación pasa por el tipo de tareas que se desarrollan en las aulas y es

allí donde debe encontrarse el sentido mismo de la acción educativa”.<sup>66</sup> Es importante considerar que todo proceso de reforma educativa abre una nueva serie de expectativas y de interrogantes que, a lo largo del proceso, valdría la pena analizar hasta qué punto y en qué grado logran materializarse en el aula de clases.

Las preguntas que surgen son las siguientes: ¿Cómo se materializa el cambio en el aula cuando se dicta un proceso de reforma? ¿Impactarán significativamente en el aula las necesarias reformas, tanto conceptuales como metodológicas? Como aclara tácitamente el profesor Francisco Imbernón<sup>67</sup> en su libro ***En Busca del Discurso Educativo***, un cambio en la enseñanza hacia una de mayor calidad es posible solamente si los miembros de una comunidad educativa comparten determinados criterios; especialmente los profesionales que conforman un centro educativo. “Si las actuaciones individuales del profesorado de un centro educativo se desarrollan compartiendo determinados criterios, se puede llevar a cabo una acción coordinada. Los centros, en esta línea, necesitan generar un gran cambio que los conduzca a superar el espíritu celular e individual, e incluso arquitectónicamente carcelario, que aún poseen” (Imbernón, 1996: 10).

---

<sup>66</sup> El Plan de Acción y Estrategia declara que las transformaciones educativas en Honduras deben tener impactos significativos en las escuelas. Así, propone que los nuevos procesos puestos en marcha deben “entrar a las aulas”. La pregunta, entonces, es cómo se logra entrar. La respuesta es la que sigue: con propuestas pedagógicas enfocadas a la práctica en el aula, bajo un nuevo paradigma abierto y flexible.

<sup>67</sup> El Dr. Francisco Imbernón es catedrático de Didáctica y Formación del profesorado en la Universidad de Barcelona, España; y el argumento central de este libro es que la escuela requiere de un cambio muy profundo; no solamente en su estructura, sino que en su contenido. Para Imbernón, en el proceso de cambio deben participar todos los que intervienen en el proceso educativo, especialmente los profesores.

Esto me lleva a plantear la urgente necesidad de profesionalizar al docente en servicio no solamente en cuanto al uso de métodos y técnicas sino principalmente, a nivel de conceptualización de la praxis pedagógica según dos grandes abordajes teóricos, y desde un análisis profundo de estos enfoques curriculares. Esto es de suma importancia ya que, **en un proceso de reforma se requiere de una sólida arquitectura curricular concretada en el aula, y que no necesariamente se materializa porque proviene desde los niveles de mando o desde los componentes técnicos de la Secretaría de Educación.** La urgencia de comparar y de contrastar los abordajes teóricos del currículum rígido en la pedagogía tradicional, y del currículum flexible basado en una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional, está más que clara.

Como advertía Ivor Goodson, es necesario emplear historias de vida, las cuales se deben conectar con un conocimiento del currículum como texto escrito y con el currículum como actividad de aula a fin de evitar enfoques curriculares reduccionistas (Goodson, 2000: 33). Porque el currículum flexible se va formando y construyendo en una variedad de lugares y de niveles; incluyendo también en las valiosas historias de vida. Por eso se ha dicho ya que el estudio del currículum es una metateoría (Lundgren, 1997: 76).

A continuación, resumiremos un breve esbozo comparativo de ambas posturas en sus diferentes niveles de aplicación curricular:



**MATRIZ COMPARATIVA:  
CURRÍCULUM RÍGIDO Y CURRÍCULUM FLEXIBLE**

<b>CURRÍCULUM RÍGIDO</b>		<b>CURRÍCULUM FLEXIBLE</b>	
<b>Pedagogía tradicional</b>	<b>Curriculum rígido</b>	<b>Relación pedagógica con inteligencia emocional</b>	<b>Curriculum flexible</b>
El currículo prescrito se cumple tal cual	Es estático	El currículo en permanente construcción	Es dinámico
La escuela es un espacio reproductor y transmisor de saberes incuestionables	Maestros y alumnos cosificados como objetos acríticos y poco creativos	La escuela es un espacio activo y dinámico que desarrolla la creatividad y el pensamiento crítico	Maestros y alumnos son sujetos con autonomía e individualidad creadora
Centrada en el contenido	Resalta el CI y las inteligencias verbal y lógico-matemática	Centrada en las interacciones de los actores educativos	Resalta el CE, las ocho inteligencias múltiples y sus variaciones
Intenta la homogenización	Posee débil fundamento psicológico en la práctica	Reconoce la heterogenización: atiende las inteligencias múltiples, las necesidades e intereses	Se basa en el fundamento psicológico práctico y aplicado
El maestro reitera el saber; mientras el alumno lo repite tal cual	Transmite los saberes como estáticos	Tanto el maestro como el alumno construyen y reconstruyen sus saberes	Guía a la construcción y a la desconstrucción de los saberes
El libro de texto se vuelve un cuasicurriculum	El libro de texto como recurso didáctico es el eje central	El entorno mismo se convierte en un gran texto que abre nuevas lecturas	Los libros de texto como recursos didácticos son complementos pedagógicos
La evaluación sumativa es un sistema de clasificación jerarquizadora	La evaluación es una medición y un instrumento de certificación terminal	La evaluación formativa permite distintas valoraciones entre los sujetos y el proceso	La evaluación es un medio de perfección de la tarea educativa
Legitima la relación vertical y unilateral	Genera un clima afectivo rígido	Legitima la relación horizontal y bilateral	Genera un clima afectivo cálido de intercambio

## CONCLUSIONES



## **CONCLUSIONES**

Latinoamérica se mueve con determinación hacia la búsqueda y construcción de un nuevo paradigma educativo propio para el siglo XXI. De hecho, los movimientos de reforma en el ámbito regional son una prueba contundente de ello. El eje transversal de todos estos procesos, indistintamente de la región, se basa en evitar la cosificación y en reconocer el esfuerzo de seres humanos que pugnan por ser sujetos. En esta pugna no dejan de caer los viejos constructos y los trillados paradigmas.

Con este antecedente en vista, los hallazgos centrales que arroja este trabajo de investigación son las siguientes:

Como ya ha sido demostrado, en un mundo tan complejo y diversificado se legitima una necesidad: que los sistemas educativos y la sociedad logren conceptuar la inteligencia como un proceso sistémico que permite, en forma creativa, la pertinente resolución de problemas, o la generación de productos socialmente valorados, antes que adoptar el desgastado concepto de la inteligencia como elemento monolítico y fijo medida por el CI. Se ha reconocido que los subsistemas cerebrales operan en forma complementaria para facilitarnos la adaptación a los diversos nichos sociales en que nos corresponda operar. Desde este concepto, la identificación y el desarrollo de las inteligencias múltiples en el entorno escolar permite la construcción de un individuo integral, muy a tono con sus competencias cognitivas, pero también con las competencias actitudinales, emocionales y afectivas. **De esta manera, el coeficiente intelectual deja de ser la medida única y pronosticadora de**



**lo que habría de ser el éxito del individuo en el futuro; porque el coeficiente emocional entra en juego como complemento para balancear las capacidades del individuo en las que se incluyen las competencias sociales, las cuales podrían ser mucho más determinantes para el logro del éxito tanto en la vida laboral como familiar.**

Es entendible, pues, que este enfoque debe alcanzar con urgencia a la escuela en el marco de la reforma educativa, pero mayormente a las aulas escolares que es donde se suscita la psicodinámica entre el maestro y sus alumnos, debido en gran parte al fuerte impacto del currículum oculto en el aula. Como pudimos ver, es urgente que el maestro comprenda esta realidad para ser habilidoso en la construcción de un tejido social equilibrado, fuerte y satisfactorio en su aula de clases. Está claro que la conceptualización de la inteligencia, del impacto de la enseñanza, de la esencia del aprendizaje y de quién es el sujeto pedagógico conllevan implicaciones curriculares determinantes, especialmente a nivel del clima afectivo del aula.

Ya vimos que el clima afectivo en el aula parte de la alteridad; es decir, de ese “otro”, y de cómo se experimenta la relación del yo-tú. **Esta relación simbolizada por el yo- tú no está reservada tan sólo a algunas experiencias aisladas o privilegiadas; sino que surge en la vida cotidiana, y más en las aulas escolares, en tanto que la pedagogía es, en esencia, una práctica social.** La relación del yo-tú establece la alteridad desde el momento mismo en que hablamos con alguien, evidenciándose una postura intencional, una postura de la conciencia de ese yo hacia el otro.

Hemos podido comprender que la práctica pedagógica cotidiana se basa principalmente en la interrelación que se suscita entre el personal directivo, maestros y alumnos; tal vez mucho más que en la complejidad y variedad de los métodos,. Por tanto, en la formación, profesionalización y capacitación docente (especialmente, en la práctica pedagógica cotidiana) se vuelve imperioso teorizar sobre el concepto del yo y del tú, de ese otro, para poder comprender la psicodinámica sinérgica (positiva o negativa) que se implanta en el aula bajo un clima afectivo ya sea cálido o rígido. Dicha psicodinámica, sea ésta positiva o negativa, impacta en el currículum oculto del aula. Las reformas educativas para este tiempo, pues, no constan únicamente de la elaboración de un currículum oficial o prescripto que se entrega al maestro de aula para que lo desarrolle con sus alumnos. **Las reformas educativas también deben apuntar hacia el logro de un clima afectivo cálido en el aula, que fomente el desarrollo y la construcción integral de cada hondureño, a fin de abrir espacio para el desarrollo óptimo de competencias sociales.**

**Así, bajo el marco de una relación pedagógica dotada de inteligencia emocional, se puede construir con mayor facilidad un currículum flexible para el aula que desarrolle en los actores educativos la capacidad para contemplar al otro desde la postura de un yo-tú. La incorporación de la inteligencia emocional a la práctica pedagógica cotidiana puede, desde esta perspectiva, contribuir a flexibilizar el currículum.** Hemos analizado cómo se establece y legitima una enriquecedora relación de horizontalidad entre el maestro y sus alumnos; entre los mismos alumnos; y entre los directivos escolares y el

resto de la población escolar. Trasciende la horizontalidad y asume también una bilateralidad, en tanto que procura un ir y venir afectivo de parte de los alumnos hacia el docente, y de parte del docente hacia ellos mismos. Esta postura se coloca en franca oposición al currículum rígido, ya que éste asume la postura del conocimiento como dominio y fuente de poder; concretizándose en la relación vertical del docente a sus alumnos; como también desde los alumnos clasificados, por una evaluación en forma rígida, como si fueran más inteligentes que otros codificados como “menos inteligentes”, según los puntajes del rendimiento escolar. En síntesis, bajo un currículum rígido, se establece, desde el currículum oculto, una verdadera jerarquización y cosificación en el aula.

**Una verdadera reforma educativa que se pueda experimentar desde la horizontalidad en el aula logra desarrollar competencias sociales deseables, tales como la capacidad de situarse en el lugar del otro, de entender su perspectiva y de sensibilizarse ante las necesidades y los sufrimientos de los demás, como una forma de aprendizaje procesual, más definido desde las experiencias positivas de socialización.** Partiendo de esta perspectiva, la escuela se constituye en un óptimo espacio para este fin. La relación pedagógica cotidiana dotada de una fuerte dosis de inteligencia emocional permite desarrollar la capacidad de comprender el nivel de impacto que las propias acciones tienen en los otros, como también de asumir la responsabilidad ante las mismas.

**El docente innovador sabe que una función importante consiste en desarrollar tanto el aspecto cognitivo como afectivo; y logra fomentar el conocimiento y la construcción de la inteligencia**

**emocional (el saber conceptual junto al saber ser) en sus alumnos; poniendo a su disposición los variados recursos del entorno, el cual se convierte en un gran texto, para gestionar y facilitar la información y el saber.** Pone en práctica la comunicación tanto verbal como no verbal para resolver conflictos, para apreciar al otro y poder construir de esta manera nuevas matrices de valores y afectos significativos. Un currículum flexible legitima, pues, la relación horizontal y bilateral entre el docente y sus alumnos, desde donde se genera y regenera un clima afectivo cálido en el aula de clases. En el currículum oculto de una aula como esta se detecta con facilidad la calidez, la psicodinámica enriquecedora y la creatividad.

**Una de las ventajas más grandes que ofrece un currículum flexible se basa en que es dinámico, ya que, al establecer una nueva concepción del docente como profesional que innova y recrea permanentemente el currículum, permite entrar en un proceso continuo de construcción, desconstrucción, y reconstrucción del mismo.** Cuando existe la inteligencia emocional en la relación pedagógica, el aula se convierte en un espacio de construcción y reconstrucción de los saberes, pues ni el docente ni el alumno se cosifica bajo la perspectiva de depositar o transmitir los saberes en vasijas inertes. Ni el mismo currículum se consume tal cual. Al contrario, se entra en una nueva dimensión enriquecedora de la experiencia pedagógica, en el cual existe incluso aprendizaje en el establecimiento de una relación de yo-tú que se genera y regenera a partir de ellos mismos y del concepto del otro. Destierra la transmisión del saber como finalidad educativa: abre las puertas para

entablar un proceso permanente de construcción y reconstrucción de los saberes en el currículum. Así, tanto el docente como los alumnos son fuerzas dinámicas en constante renovación; son ríos que fluyen sinérgicamente hacia el océano del saber que representa el currículum flexible.

**El currículum flexible reconoce la afectividad y el CE como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.** Centra su actividad y sus fines educativos en el alumno; por tanto, parte de las necesidades, de los intereses y del entorno. La ventaja es que supera desde esta perspectiva al currículum rígido, pues depone al desgastado paradigma del CI como medida monolítica de la inteligencia. De esta manera, el espacio escolar fomenta la exploración, el descubrimiento y redescubrimiento del potencial no sólo del alumno, sino también del docente. Un currículum flexible incorpora la psicopedagogía para reconocer la existencia y la validez de la diversidad; desde esta postura permite el fomento y el desarrollo de las inteligencias múltiples y del CE del docente y de los alumnos.

**Se ha visto que el país atraviesa una reforma educativa histórica y profunda. Existe, incluso, una planificación a corto y mediano plazo en el Plan de Acción y Estrategia 2002-2006; en el cual la política educativa planteada determina centrar el quehacer educativo en el alumno. Por tanto, un currículum flexible dotado de inteligencia emocional en la relación pedagógica surge como una magnífica opción para la reforma en la búsqueda de elevar la calidad educativa en las aulas de clases.** La ventaja es que el currículum flexible le concede la responsabilidad de la construcción

de los saberes explícitamente al sujeto: al sujeto docente, como al sujeto alumno. Desde allí que los recursos didácticos en un currículum flexible, tales como los libros de texto, son complementos pedagógicos del docente. No se convierten en un cuasi-currículum, ni tampoco son el eje central de la praxis pedagógica. Pero tampoco se limita a los libros de texto como complementos pedagógicos; se trasciende este lindero, y el entorno mismo se convierte en un gran libro de texto que ofrece y permite distintas lecturas. De igual manera, la evaluación educativa en un currículum flexible es formativa, y sirve tanto para realizar diagnósticos (de intereses, por ejemplo) como para evaluar el desempeño del docente y del alumno. Esta evaluación es, en esencia, un mecanismo de acompañamiento y posee la gran finalidad de conducir al perfeccionamiento del sujeto: el perfeccionamiento del sujeto docente y del sujeto alumno.

Los fines de la transformación educativa en Honduras apuntan hacia la concreción de un ciudadano integral, crítico y capaz de trabajar en equipo. La inteligencia emocional en la relación pedagógica nos asegura la viabilidad de esta política educativa, al modelar el desarrollo de las competencias sociales requeridas. La postura aproximadora de la inteligencia emocional en la relación pedagógica coincide en la participación activa del estudiante; considera relevantes las percepciones, los pensamientos, las distintas lecturas y emociones del alumno y del docente en los intercambios dinámicos que surgen durante y mediante el aprendizaje socialmente construido. Es muy claro observar que en un currículum flexible, ambos, tanto el profesor como el alumno se convierten en sistemas dinámicos que interactúan con otros sistemas dinámicos, como

característica básica de la inteligencia emocional en la relación pedagógica. En medio de un proceso de reforma educativa, específicamente bajo un proceso de transformación y de construcción curricular, la relación pedagógica dotada de inteligencia emocional se presenta como alternativa, como opción para la construcción dinámica de una praxis educativa creativa e innovadora; pero jamás nunca como una panacea.

Así, la inteligencia emocional en la relación pedagógica se presenta como alternativa, como opción para una praxis educativa dotada de horizontalidad en un currículum flexible; pero nunca como la única respuesta, puesto que todo es perfectible, especialmente en el área de las ciencias de la educación. Es posible que en esta ciencia la última palabra jamás esté dicha.

La educación hondureña, en el marco abierto y creador de un currículum flexible basado en propuestas pedagógicas igualmente flexibles y abiertas, tal como la inteligencia emocional en la relación pedagógica, podrá alcanzar mayores derroteros: la construcción del hondureño que encare con éxito las incertidumbres propias del siglo XXI. Y esto, desde las mismas aulas escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**



## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alvarez de Zayas, Rita M.: **Hacia un Currículum Integral y Contextualizado**. Editorial Universitaria, UNAH, Tegucigalpa, Honduras, 1997.
- Ander-Egg, Ezequiel: **Diccionario de Pedagogía**. Editorial Magisterio. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina, 1997.
- Arechavala, Raúl César: **Pedagogía del Humor**. Editorial Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras, 2000.
- Armstrong, Thomas: **Inteligencia Múltiples en el Salón de Clases**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1995.
- Arrien, Juan B.: **UNESCO en el Desarrollo y en las Innovaciones de la Educación en Centroamérica**. UNESCO San José, San José, Costa Rica, 1996.
- Barriocanal, Luis: **Recursos para la Orientación Educativa**. Más Educativa.com, Julio 2002.
- Braslavsky, Cecilia: **Desarrollo de Propuestas de Formación Docente Continua e Inicial**. Ponencia preparada para el Simposio Internacional sobre Formación Continua del Docente; Lima, Perú, del 25 al 28 de Junio del 2002; organizado por DINFOCAD, PROFORMA-GTZ, y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
- Braslavsky, Cecilia: **Re-haciendo Escuelas. Hacia un Nuevo Paradigma en la Educación Latinoamericana**. Ediciones Santillana, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1999.

- Buzan, Tony: **The Power of Creative Intelligence**. 10 ways to tap into your creative genius. Thorsons, Harper Collins Publishers, Hammersmith, Londres, 2001.
- Cela, Jaume y Palou, Juli: **Interacción**. Revista Cuadernos Pedagógicos, mes de Enero, 1997.
- Céspedes, Nélica y Escudero Espinoza, Fernando: **Para Ser Mejores: La Autoestima en la Escuela**. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Lima, 1996.
- Clements, Phil: **Be Positive**. Kogan Page Limited, Londres, Gran Bretaña, 2000.
- Covey, Stephen R.: **Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Cullen, Carlos: **Crítica de las Razones de Educar**. Ediciones Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- Dantzer, Robert: **Las Emociones**. Ediciones Paidós Ibérica, S., A. Mariano Cubí, Barcelona, España.
- Díaz Barriga, Frida; y Hernández Rojas, Alfredo: **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo**. McGraw Hill Interamericana Editores, México, 1998.
- Drucker, Peter: **La Sociedad Poscapitalista**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1993.
- Duch, Lluís: **La Educación y la Crisis de la Modernidad**. Ediciones Paidós Ibérica, España, 1997.
- Elias, Maurice J.; Tobias, Steven; Friedlander, Brian: **Educar con Inteligencia Emocional**. Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1999.
- Escamilla, Manuel Luis: **Teoría de la Educación**. Dirección de Publicaciones, San Salvador, 1985.

- Faure, Edgar: **Aprender a Ser**. UNESCO y Alianza Editorial, S.A., Madrid, España, 1980.
- Fichtner, Bernd: **Enseñar y Aprender**. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España, 2002.
- Flórez Ochoa, Rafael: **Evaluación Pedagógica y Cognición**. McGraw Hill Interamericana, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1999.
- Fonseca Pérez, Juan José: **El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una Vía de Profesionalización del Docente**. Monografías.com. El diseño curricular abierto.
- Foucault, Michel: **The Archaeology of Knowledge & the Discourse on Language**. Tavistock Publications Limited, Inglaterra, 1972.
- Freire, Paulo: **La Educación como Práctica de la Libertad**. Siglo Veintiuno Editores, SA de CV México, Trigésimoquinta Edición, 1986.
- Frisancho Hidalgo, Susana: **El aula: un espacio de construcción de conocimientos**. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Tercera reimpresión, Lima, Perú, 1998.
- Fromm, Eric: **El Arte de Amar**. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1980.
- Fromm, Eric: **La Condición Humana Actual**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España, 1981.
- Fromm Cea, Lidia: La Escuela Postmoderna: ¿Realidad o Ficción? En Morel, Judith; Erazo, Iris; y Soleno, Rogers: **La Educación del nuevo milenio. Debates y perspectivas**. Colección de Post-grado, UPNFM, Editorial Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras, 2000.
- Fromm Cea, Lidia y Ramos Sánchez, Vivian: **La Práctica Pedagógica Cotidiana: Hacia Nuevos Modelos de Investigación**

**en el Aula.** Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), San José, Costa Rica, 2002.

- Furter, Pierre: **Educación y Vida.** Magisterio del Río de la Plata. Argentina, 1996.
- Gage, N.L.; Berliner, David: **La Inteligencia.** Houghton Mifflin Company y Editorial Piedra Santa, Guatemala, 1990.
- Gaja Jaumeandreu, Raimon: **Bienestar, Autoestima, y Felicidad.** Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona, España, 1999.
- Gardner, Howard: **Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century.** Basic Books, New York, 1999.
- Gardner, Howard: **La Mente No Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas.** Biblioteca del Normalista, Secretaría de Educación Pública de México-Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España, con autorización de Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1997.
- Girod, Roger: **Política Educativa: Lo Ilusorio y Lo Posible.** Editorial Kapelusz S.A. Buenos Aires, Argentina, 1981.
- Goleman, Daniel: **Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ.** Bantam Books, New York, 1996.
- Goleman, Daniel: **Working with Emotional Intelligence.** Bantam Books, New York, USA, 1998.
- Goodson, Ivor F. : **El Cambio en el Currículum.** Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España, 2000.
- Herraiz, María Luisa: **Formación de Formadores.** Manual Didáctico. Publicaciones Limusa, México, 2001.
- Imbernón, Francisco: **En Busca del Discurso Educativo.** Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1996.

- Imbernón, Francisco: **La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado.** Simposio Internacional “Perspectivas de Formación Docente; Lima, Perú, 25 de Junio del 2002. (ponencia)
- Jengich Buck, Alexa: **¿Qué Siento y qué Pienso Sobre lo que Vivo en el Aula?** Editorial Universidad Nacional Heredia, San José, Costa Rica, 2001.
- Jiménez, Carlos Alberto: **La Lúdica como Experiencia Cultural.** Mesa Redonda Magisterio, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1997.
- Jiménez, Carlos Alberto: **Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica.** Mesa Redonda Magisterio, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1998.
- Jordán, José Antonio: **La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado.** Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1998.
- Klinger, Cynthia; y Vadillo, Guadalupe: **Psicología Cognitiva: Estrategias para la Práctica Docente.** McGraw Hill, 1999.
- Lundgren, Ulf P.: **Teoría del Currículo y Escolarización.** Ediciones Morata, Madrid, España, 1997.
- Macry, Paolo: **Introducción a la Historia de la Sociedad Moderna y Contemporánea.** Editorial Grijalbo, México, 1980.
- Martínez Martín, Miquel: **El Contrato Moral de Profesorado. Condiciones para una Nueva Escuela.** Secretaría de Educación Pública. México D.F. México, 2000.
- Maturana, Humberto: **La Realidad: ¿Objetiva o Construída?** Editorial Anthropos, España, 1997.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco: **El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano.** Editorial Universitaria, S.A. Santiago de Chile. 1996

- Morel, Judith; Giménez Uribe, Alfonso; Soleno, Rogers Daniel: **La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas**. Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, 2002.
- Nagel, Nancy: **Learning Through Real-World Problem Solving**. Corwin Press, Inc. California, 1996.
- Niedo, Juana; y Macedo, Beatriz: **Un Currículum Científico para Estudiantes de 11 a 14 Años**. Secretaría de Educación Pública de México, OEI-UNESCO, México, 1998.
- Océano: **Compact Diccionario Enciclopédico Color**. MCMXCIX Océano Grupo Editorial, Barcelona, España, 1998.
- Océano: **Enciclopedia de la Psicopedagogía**. MCMXCIX Océano Grupo Editorial, Barcelona, España, 1998.
- Paul, Shale y Candace: **Tough but Nice**. Delta Group Press, Evergreen, Colorado, 1988.
- Pérez Honeyman, Ricardo: **Alegremente a la Escuela**. Editorial Trillas, México, 1974.
- Perkins, David: **La Escuela Inteligente**. Secretaría de Educación Pública de México y Editorial Gedisa, México, D.F., 2000.
- **Plan de Acción y Estrategia 2002-2006 para el Sector Educativo**. República de Honduras, Secretaría de Educación, 2002.
- Picón, César: **Hacia el Cambio Educativo en el Istmo Centroamericano**. UNESCO Honduras, Editorial y Litografía Guardabarranco, Tegucigalpa, Honduras, 1997.
- Posner, George J.: **Análisis de Curriculum**. McGraw Hill Interamericana, S.A. Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.
- Raji Codell, Esmé: **Diario de una Maestra Excepcional**. En Selecciones, Reader's Digest, Reader's Digest México, S.A. de C.V. Enero del 2001; tomo CXXI, número 722.

- Ravaglioli, Fabrizio: **Perfil de la Teoría Moderna de la Educación**. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F., 1984.
- Rué, Joan: **Un Mundo de Significados**. En la Revista Cuadernos Pedagógicos, mes de Enero, 1997.
- Sacristán, Gimeno: **El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica**. Ediciones Morata, Madrid, España, 1998.
- San Martín Alonso, Angel: De la Escuela como Objeto a los Sujetos Escolares; en **Volver a Pensar la Educación**, Volumen II. Fundación Paideia y Ediciones Morata, Madrid, España, 1999.
- Scriven, M.S.: **The Methodology of Evaluation**; en **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally, 1967.
- Secretaría de Educación Pública de México, Coordinación General de Educación Telesecundaria: **Elementos de Reflexión para mi Práctica Docente**. México, D.F., 2000.
- Secretaría de Educación Pública de México, Coordinación General de Educación Telesecundaria: **Escuela, Medios y Aprendizaje. Elementos Referenciales para el Quehacer Docente**. México, D.F., 2000.
- Segal, Jeanne: **Su Inteligencia Emocional**. Edición en castellano por Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, España, 1997.
- Shapiro, Lawrence: **La Inteligencia Emocional de los Niños**. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- Solé Gallart, Isabel: **Disponibilidad para el Aprendizaje y Sentido del aprendizaje**; en **El Constructivismo en el Aula**. Serie Pedagógica, Graó, 1998.
- Steiner, Claude, con Perry, Paul: **La Educación Emocional**. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina, 1998.

- Theodosiádis, Francisco: **Alteridad: ¿La (Des) Construcción del otro?** Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1996.
- Toffler, Alvin: **La Creación de una Nueva Civilización.** Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1995.
- Toffler, Alvin: **La Tercera Ola.** Plaza & Janés Editores, S.A. España, 1993.
- Tünnermann, Carlos: **La Transformación de la Educación Superior: Retos y Perspectivas.** Editorial Universitaria Nacional; Heredia, Costa Rica, 1998.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia: **Escuelas que Aprenden y se Desarrollan.** Facultad de Educación, San Martín de Porres, Lima, Perú, 2002.
- Zubiría Samper, Julián: **La Nueva Escuela y el Modelo Activista.** en **Lecturas de Pedagogía,** Antología. Compilación por: Marta Hernández, Alma Ramos, Suyapa Padilla, Marta Alvarez, Lilian de Fiallos, compiladoras. Fondo Editorial UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, 2001.