



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Gutiérrez Rojas, Marisol

Educar: un verbo que se conjuga en el paradigma de la afectividad

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004,
p. 0

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740215>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION



EDUCAR: UN VERBO QUE SE CONJUGA EN EL PARADIGMA DE LA AFECTIVIDAD

Marisol Gutiérrez Rojas¹

"Educar es facilitar la construcción de modelos interiores para la experiencia de sí mismo y del mundo, y estos modelos se forman con materiales de respuestas emocionales".

J. García Carrasco

Resumen: Este documento aporta una reflexión sobre la práctica pedagógica de las y los docentes universitarios, a través de la puntualización de dos temas centrales: la necesidad de conocer al "otro", en este caso a las y los jóvenes con quienes trabajamos y la necesidad de restituir lo afectivo en los procesos educativos formales caracterizados por la presencia de la dicotomía razón/emoción, en claro predominio del primer elemento. La reflexión se fundamenta en ejemplos concretos de prácticas didácticas desarrolladas conjuntamente con estudiantes adolescentes.

Palabras claves: EDUCACION/ ADOLESCENTES/ AFECTIVIDAD

Abstract: The purpose of this document is to contribute to the analysis of pedagogical practice of university professors. Two main topics are emphasized: the need to know the "other", in this case the students, and the need to reposition the role of affective elements in formal educational processes. In these processes, characterized by the presence of a dichotomic relation between "reason and emotion", traditionally most importance has been given to the first element. The analysis made is based on concrete examples of didactical practices jointly developed with adolescent students.

Key words: EDUCATION/ ADOLESCENTS STUDENTS/ AFFECTIVE

Introducción

Las páginas siguientes constituyen una reflexión sobre nuestra formación pedagógica como docentes universitarios. Por lo tanto, esta es una oportunidad para traer a la mesa de discusión algunas preguntas comunes y recurrentes para quienes trabajamos en educación, y en especial, para quienes hacemos docencia, pero esta vez, con el afán de resituirlas en un espacio, un tiempo y un quehacer particular, el de la educación superior.

¹ Candidata a Doctora en Educación, Doctorado Latinoamericano en Educación, Universidad de Costa Rica. Magister Literarum en Literatura Latinoamericana, Bachillerato en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, Escuela de Formación Docente, Bachillerato en Filología Española, Escuela de Filología, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es profesora de la Escuela de Estudios Generales de la misma universidad.

Correo electrónico: mariqu62@hotmail.com

Artículo recibido: 22 de noviembre, 2004

Aprobado: 13 de diciembre, 2004

Preguntar: ¿qué es educar?, ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿a quién afecta esa educación?, ¿cómo es ese "quien", o mejor aún, esos "quienes" con los que interactuamos?, ¿cuáles son sus intereses, sus inquietudes, sus necesidades, sus expectativas, sus temores?, ¿cómo le(s) afecta la educación?, son preguntas siempre pertinentes en una cultura humanista. Siendo así, plantear estas interrogantes en el seno de una universidad como la nuestra, pública, comprometida con el humanismo, con la acción social transformadora y sobre todo con el estudiantado, resulta ser una reflexión obligada.

Las respuestas a las preguntas esbozadas podemos ofrecerlas desde distintos saberes disciplinarios: el psicológico, el sociológico, el estadístico, el lingüístico y muchos otros. En esta reflexión, se plantean los acercamientos desde lo que podríamos denominar pedagogía de la afectividad.

Nuestra experiencia docente nos ha indicado que los procesos de enseñanza-aprendizaje no dependen solo del conocimiento y de la capacidad intelectual de quienes participan, sino también de su saber emocional.

El saber emocional es una competencia imprescindible en el profesorado, sobre todo si partimos de que constituye un modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de gran impacto para las y los alumnos, y además, porque el manejo de la afectividad, supone, ante todo, el conocimiento de nosotros mismos y del otro.

El "conócete a ti mismo", sentencia que iluminaba el frontispicio del templo de Apolo, interpela al docente no solo en su saber disciplinar, sino también emocional, es decir, en lo que atañe a sus capacidades y habilidades para interactuar con sus estudiantes en un ambiente dialógico, inclusivo, de tolerancia, de conocimiento y reconocimiento de las diferencias cognitivas, físicas y sociales que los atraviesan.

En el pensamiento clásico la sabiduría y la felicidad iban de la mano. La felicidad se concebía como el resultado de la sabiduría y esta como consecuencia del equilibrio racional del alma. El conocimiento provenía de las fuentes inagotables de la subjetividad, o del alma, como decían los antiguos. Razón y emoción constituían entonces lo humano. Esta herencia la hemos despilfarrado en nuestro camino hacia el progreso y en la actualidad, en aras del pragmatismo, nos diluimos en la dicotomía razón/emoción. Esta polaridad atraviesa nuestras

relaciones genéricas, étnicas, sociales, de clase, culturales, generacionales; en fin, nuestra visión de mundo, los espacios que nos corresponden, el valor de lo que hacemos y las tareas que debemos cumplir.

Conviene entonces detenerse a reflexionar sobre lo que estamos haciendo(nos) y reconsiderar cuánto hemos ganado y cuánto hemos perdido en este viaje "civilizatorio". Estamos en una crisis, sobre esto hay consenso, y esta es nuestra oportunidad para afrontarla más que como peligro como una coyuntura para admitir errores y corregirlos, y para resituar nuestras preguntas y nuestras acciones en el campo de la educación, en todos los estratos, porque igual de importante es lo que hacemos o dejamos de hacer en preescolar como en la universidad.

Esto cobra mayor fuerza si partimos de que todo lo que las y los docentes hacemos está marcado por lo afectivo y lo emocional. Las interacciones docentes-estudiantes son espacios socio-emocionales que pueden convertirse en punto de resistencia o punto de despegue. Por eso cuando hablamos de pedagogía universitaria no podemos quedarnos en el nivel de lo teórico, como referencia y como contenido; no podemos suponer que hablar de pedagogía universitaria es referirse a enfoques, modelos o prácticas que se "ajusten" al estudiantado o que se "ajusten" a los desafíos actuales. Hablar y hacer docencia universitaria significa conocer, entender y respetar a las personas con quienes compartimos el quehacer educativo.

Conocer(nos) es, entonces, responsabilidad primordial del quehacer educativo, y en tiempos como los actuales, donde vertiginosos cambios tecnológicos signan el panorama y afectan de forma especial a nuestros estudiantes, ese "conocimiento" está marcado por nuevos signos que debemos aprender a decodificar.

Los jóvenes que llegan a nuestras aulas tienen novedosas competencias comunicativas, formas de socialización distintas de las nuestras y lo que Jesús Martín Barbero llama, una gran "elasticidad cultural" (2002), la que tal vez, contrariamente a lo que piensan algunos, los acerca más a la tolerancia y al respeto. Por lo demás, estos antecedentes se vuelven relevantes en el análisis de una experiencia como la educativa, donde no solo podemos encontrarnos frente a una eventual brecha generacional entre estudiantes y docentes, sino también "cultural".

¿Quiénes son? ¿Quiénes decimos que son? ¿Quiénes quieren ser los y las jóvenes que educamos?

Costa Rica cuenta con aproximadamente 3.9 millones de habitantes; de acuerdo con el censo poblacional del año 2000, el grupo comprendido entre los 12 y 18 años lo constituyen cerca de 500 000 adolescentes, un segmento plural y diverso en cuanto a calidades cognitivas, físicas y sociales. Sin duda hay que tomarse un tiempo para conocerlos y entenderlos.

Los jóvenes son algo más que esas categorías abstractas y operativas que utilizamos en investigación; son más que una "etapa" de transición propia de la naturaleza humana. Acercarnos a los y las jóvenes a través de experiencias educomunicativas que pongan de manifiesto cómo comprenden el mundo, sus competencias ideológico-culturales, sus particulares formas de producción de sentido, nos permitiría articular SUS intereses -y nos atreveríamos a decir, SU cultura- con el contexto escolar desde la práctica discursiva y pedagógica.

Preguntarnos sobre las y los jóvenes, pero sobre todo, preguntarles a ellas y a ellos quiénes son, a qué aspiran, cuáles son sus propuestas, son mandatos para quienes hacemos docencia. Este conocimiento compartido no puede ser competencia exclusiva de instancias específicas, como es el caso de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil o de las oficinas de orientación. No podemos esperar a conocerlas y a conocerlos cuando ocurren situaciones límites o cuando, en el mejor de los casos, docentes con una particular sensibilidad, favorecen la creación de puentes emocionales y una labor compartida y enriquecedora con instancias como las antes señaladas.

Acercarnos al conocimiento de las y los jóvenes es una oportunidad y una necesidad. Trascender los datos empíricos que nos suministra la cotidianidad de los encuentros en las aulas, sin duda beneficiará en el rendimiento académico, que en algunas ocasiones, parece ser el objetivo principal de la docencia. Las diferencias entre un grupo y otro de estudiantes, y al interior del colectivo, se traducen en rendimiento, intereses y motivaciones diferenciadas y de delicada explicación. Esto indica la necesidad de conocer cada grupo en particular y de no solo limitarse a antecedentes indiferenciados acerca de quiénes son las y los jóvenes.

Muchas veces desconocemos la realidad que acompaña a las y los estudiantes que recibimos cada año en nuestras aulas y nos gana el supuesto de que nuestro rol de docentes, no puede ni debe vincularse a la afectividad, porque eso sería asumir una conducta paternalista (o maternal). Esto es un grave error, pues una educación humanista parte del principio de que todo ser humano es un ser biopsicosocial que tiene derecho a participar de una educación integral, en un clima dialógico y constructivo, en consecuencia democrático y participativo.

Entonces, ¿quiénes son? ¿quiénes decimos que son? ¿quiénes quieren ser los y las jóvenes que educamos? Mi experiencia con las y los jóvenes que llegan a nuestras aulas universitarias habla de personas con una gran capacidad comunicativa, probablemente bajo canales y códigos distintos de los de nuestra generación, pero deseosos de ser y de hacernos partícipes de su mundo.

Recordemos que no es solo la cultura de la letra impresa la que los ha amamantado, sino también la de la cibernética, la de los medios de comunicación donde estallan la imagen y el sonido, la velocidad, el mundo de los videojuegos. Son jóvenes con nuevos modelos de comunicación y de socialización manifiestos en los moles, en los graffittis de las paredes, en los cafés-internet; con otras nociones del tiempo y de las fronteras.

En algunos casos se han distorsionado estas nuevas formas comunicativas y de socialización en el imaginario que manejamos en relación con las y los jóvenes, por temor y por desconocimiento, y se transita por el estigma, por la dificultad para incorporar sus demandas e inquietudes y sobre todo, por la incapacidad para entender y respetar sus propias realizaciones.

Compartiré con ustedes una experiencia que he efectuado a lo largo de tres semestres con mis estudiantes de Estudios Generales en el marco de los cursos Signos y Palabra y Cultura. El espacio que se ha abierto nos ha permitido conocer y comprender las particularidades de la cultura joven, tanto en sus especificidades como en su capacidad de producir sentidos.

Partimos de una invitación a las y los estudiantes para reflexionar, a través de un ejercicio escritural, sobre las tres preguntas que dan título a este apartado: ¿quién soy?, ¿quién dicen que soy?, ¿quién quiero ser? Más allá de superar el vértigo de la página en blanco, el

objetivo es proveer a los estudiantes de un espacio de expresión que les permita reconocer su experiencia como socialmente constituida, es decir, evidenciar los discursos que los atraviesan, llámense familia, grupo de pares, escuela, gobierno, medios de comunicación, iglesia, así como sus propias percepciones, es decir, cómo se describen, interpretan y valoran a sí mismos(as). Lo generado se convierte en insumos que luego son incorporados, no sólo como objeto de conocimiento curricular, sino también como posibilidad de manifestarse como seres humanos.

Cuando analizamos en clases las respuestas a cada pregunta, con el objetivo de identificar las valoraciones implícitas y evidenciar las conexiones del lenguaje con el contexto, apareció el siguiente abanico de percepciones²: Para la pregunta ¿Quién dicen que soy?, una larga lista de frases o vocablos descalificatorios como los siguientes: "Sin fe ni creencias; sin conciencia de la vida; borrachos y delincuentes; incoherentes; que hace cosas sin sentido; frágil, débil, inmadura, sobre todo ignorante; alguien que desea ser independiente pero no puede; individualista, superficial"; y una breve lista de calificaciones positivas, que dicho sea de paso costó mucho verbalizar; esta lista incluye, entre otros pocos: "estudioso; inteligente; fiestera, alegre; espontánea; emotiva". Finalmente, mencionaron una calificación que, en su opinión, les provoca temor e incertidumbre: "los jóvenes son el futuro". Las próximas citas son más elocuentes:

Alguien dijo una vez: 'la juventud representa la esperanza de un futuro incierto'. Esta 'poética' expresión encierra una apreciación injusta, pues nos descontextualiza del presente y nos otorga una gran responsabilidad. ¿Qué significa ser joven en este momento? ¿Qué representa la juventud para el presente? ¿Será que los adultos dicen esto porque lo creen de verdad o para caernos bien?

Ante esta realidad debo preguntarme: ¿quién soy como joven integrante de esta sociedad? Esto me confunde un poco porque no sé a qué pertenezco. No podemos esperar a ser el futuro si no nos involucramos en la realidad nacional. Sí somos temerosos, pero es que hay incertidumbre, confusión, ambigüedad.

² Esta consulta fue realizada para un total de 90 estudiantes de Estudios Generales (2003-2004). Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo con los temas señalados por las y los estudiantes, cuya síntesis se incluye en este texto.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿quién soy? los y las jóvenes manifestaron: "Una persona que quiere ser mejor; una persona interesada en su familia; una persona con metas; eléctrica, energética; enamorada de la vida; alguien que comparte con sus amigos; una persona con ideas nuevas, con ganas de conocer y experimentar; una persona que necesita sentirse independiente y aceptada; una persona con sueños; una persona interesada en los cambios de su entorno; una persona que tiene la oportunidad de estudiar y divertirse; rebelde y desobediente; una persona confundida, con ganas de vivir; una persona capaz de ayudar a los demás; una persona única".

Esta es una apreciación que a todas luces contrasta con los discursos que los "otros" manifiestan en relación con los y las jóvenes. Los primeros son discursos que estereotipan, generalizan, descalifican, desconocen. En este sentido, Eyleen Corrales, estudiante de mis cursos, quien luego publicó su reflexión en el suplemento del Semanario Universidad, Frontera del Ocio (setiembre 2004 -N° 37) señala: "Estos constituyen un verdadero encasillamiento, el cual, además de ser muchas veces molesto e injusto, se convierte en una limitante para el libre y auténtico desarrollo de los individuos".

Finalmente los y las jóvenes respondieron a la pregunta: ¿quién quiero ser? Entre otras, sus respuestas comprendieron las siguientes: "ser el mejor en lo que hago y compartir mis conocimientos; una persona ejemplar; alguien que haga realidad sus sueños; alguien con buenos ingresos económicos; alguien de quien se sientan orgullosos; quiero ser la vida y dar ganas de vivir; alguien a quien se recuerde como el espíritu de la vida; alguien que sobreviva".

"Alguien que sobreviva" es una apreciación ambigua, opaca; quisiéramos creer que en este caso hubo un error en la escogencia de la palabra y que la persona que lo manifestó se quería referir a alguien que trasciende, en el sentido de empezar a ser conocido o sabido.

Sin embargo, en ambos casos, como sobrevivientes o como seres capaces de trascender, estos jóvenes nos están señalando que nuestro deber pedagógico supone no solo prepararlos para su futuro profesional, sino también conocer y valorar sus necesidades, sus inquietudes y escuchar sus propuestas.

Un ejercicio como el que les he comentado, obviamente implica un tiempo extra de dedicación, sobre todo cuando tenemos grupos masificados que van de los 40 a los 80 estudiantes; pero, ¿acaso no es una particularidad de la labor docente los tiempos extras y los réditos intangibles? La convocatoria es para abrir(nos) oportunidades significativas para la educación.

¿Qué es educar?, ¿para qué educar?, ¿cómo educar?

El académico chileno, Humberto Maturana, señala que *"la educación como 'sistema educacional' configura un mundo y los educandos confirman en su vivir, el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar"* (1992, p. 26).

Coincidimos con esta aseveración. El sistema educativo es un reproductor del sistema. Bourdieu y Passeron también lo habían señalado en su libro *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1998).

Si nos preguntamos cuál ha sido nuestra experiencia en este sentido, fácilmente podríamos responder, de forma generalizada, que todos y todas hemos sido partícipes de una educación donde el predominio del discurso pedagógico cognoscitivo, racional, ha sido el norte. Como señala García Carrasco (2001), el término "enseñar" y el objetivo "aprender" han prevalecido, lo cual para una educación orientada hacia la transmisión de información es efectivo, pero no así para el desarrollo de la afectividad. Cito nuevamente a García Carrasco, *"el afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende. Y sin embargo, el afecto, la emoción, forman parte de los procesos educativos"* (2001, p. 326).

Sin embargo, la realidad indica que los intercambios emocionales, la interrelación significativa de empatías, el encuentro (placentero o no) de intersubjetividades, en buenas cuentas, la comunicación, se vive en el espacio institucionalizado de forma alterada, si se quiere fracturada, y las consecuencias de este acontecimiento pueden ser dramáticas. Por lo tanto, no hay que asustarse de la aparente falta de criticidad, asertividad y propuestas de los y las estudiantes; de la búsqueda de espacios alternativos de expresión que luego, los adultos, fácilmente descalificamos. Su proceder concuerda con la acción pedagógica que

hemos desarrollado a lo largo de 12-15 años de educación formal a la que han sido sometidos/as.

En este sentido, resulta reveladora la opinión de dos estudiantes de secundaria, de un colegio público, a quienes en el marco de un taller sobre jóvenes y medios, que tenía como ejes la educación, la comunicación y los y las jóvenes, les formulamos las siguientes preguntas: "Si tuvieran por un día la oportunidad de organizar el colegio, ¿qué harían? ¿cómo les gustaría que fuera el colegio?"

En ambos casos, las estudiantes coincidieron en el mejoramiento de cosas materiales: baños limpios, luces, mesas para sentarse a conversar y la satisfacción de una necesidad vital: la alimentación, concretamente el almuerzo. No hubo alusión alguna a las relaciones interpersonales profesores/estudiantes. Nuestras percepciones en torno a la necesidad de mejores relaciones humanas eran distintas de las necesidades sentidas por ellas, de eso no cabía duda.

Insistimos con una nueva pregunta: ¿Ustedes están contentas con los profesores? La respuesta fue consensuada: NO. Enseguida preguntamos: ¿por qué cuando se les propuso la oportunidad de organizar el colegio no lo mencionaron? De nuevo el consenso: "Porque es imposible que los profesores cambien. Pero es que es mejor que sean así porque si se meten en la vida de uno o algo así, a uno también le va a incomodar. Por eso es mejor que sean como robots, como zombies, que vienen y dan la clase y ya. Si yo fuera profesora sería así mejor, vendría a dar mi clase, mi lección y punto. Doy lo que doy y me voy".

Detengámonos en estas últimas líneas. Un robot o un zombie, como ellas califican a sus profesores, es incapaz de establecer algún nivel de reconocimiento de las emociones ajenas y en consecuencia, está inhabilitado para las relaciones interpersonales. En un clima así, carente de afecto, al que se suman precarias condiciones en la infraestructura y el hambre, no podemos pensar en desarrollar sujetos plenos, por el contrario, formamos sujetos reproductores de lo que han vivido: "Si yo fuera profesora sería así mejor, vendría a dar mi clase, mi lección y punto. Doy lo que doy y me voy". Sin duda, para motivar y automotivarse, para fomentar la creatividad y la criticidad, capacidades todas permanentemente citadas en la práctica discursiva, se requiere de una equitativa combinación de los factores señalados.

Veamos otro ejemplo de desatención de la esfera emotiva. En el periódico La Nación, en un artículo publicado el 2 setiembre 2004 (p. 6A), se señala que 341 000 alumnos/as de primaria de todo el país, es decir, el 58% de la población escolar, no recibe clases de educación física, y en secundaria, si bien se supone que la cobertura es total, las condiciones de los espacios dispuestos para esta actividad son inadecuadas. Si entendemos que la educación física es una materia formativa que permite, entre otras cosas, elaborar modelos mentales del mundo en tres dimensiones, utilizar nuestro cuerpo para realizar actividades y resolver problemas, conocernos a nosotros mismos e interactuar con los demás, estimular el trabajo en equipo, la solidaridad, la tolerancia, el reconocimiento y el respecto a diversidad, tendremos que al no atenderla, lo referente a las inteligencias kinésico-corporales y a las espaciales, vinculadas estrechamente con la esfera de las emociones y de los afectos quedan fuera de las acciones educativas.

Sin duda estamos ante una situación grave, que favorece una relación dicotómica entre cognición y emoción, cuando en realidad ambas se encuentran entrelazadas; no puede haber desarrollo integral de las personas si no hay aprendizajes significativos, es decir, experiencias que apelen equitativamente al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

Reiteradamente en los procesos educativos formales se olvida para qué y con quién se trabaja, y sin embargo, en el discurso pedagógico hay una preocupación constante: el fomento de la inteligencia. Queremos y demandamos muchachas y muchachos hábiles en la resolución de las situaciones que se les presenten, pero olvidamos que esta habilidad es producto del aprendizaje, de la interacción social y del clima emocional en que se desarrollen.

Si manejamos una noción limitada de inteligencia y restringimos y coartamos a las y los estudiantes, podemos ciertamente enseñar a leer y escribir, pero no a analizar; enseñar a acatar normas y adecuarse a la sociedad, pero no a disentir; visitar ocasionalmente un museo o un teatro, pero no impartir artes; sentarse una vez por semana frente al computador y luego no tener otras vías de acceso a la tecnología informática.

Desarrollar la inteligencia es pensar en la planificación de un currículum inter-multi y transdisciplinario, que dedique equitativamente los tiempos en los distintos saberes y no relaciones ancilares o yuxtapuestas. Desarrollar la inteligencia es propiciar espacios y

acciones programáticas de verdadera y efectiva inclusión para las poblaciones con las que trabajamos, plurales en sus capacidades, dificultades y talentos. En buenas cuentas, atender y desarrollar la inteligencia emocional.

Reflexiones finales para la práctica pedagógica de las y los docentes universitarios

¿Qué implica lo hasta aquí señalado para la comunidad docente universitaria? Reconocer que lo expuesto ocurre en todos los tramos de la educación, incluida la universitaria, y que las y los jóvenes que recibimos son el producto de una experiencia con esas particularidades, nos llama a revisar nuestras estrategias metodológicas, nuestras propuestas programáticas y la sintonía que ambas (metodologías y contenidos) tienen con la población estudiantil.

Si atendemos a la máxima de que todo aprendizaje debe ser significativo, para que los y las estudiantes sean capaces de transferir lo que han aprendido (cognitivo y afectivo) en las aulas a los retos y problemas de la cotidianidad y de su vida profesional, debemos tener presente el establecimiento de vínculos afectivos que fomenten la sintonía. Sin duda, esto beneficiará el desarrollo del pensamiento crítico (capaz de ir más allá de lo aparente), creativo (capaz de especular, proponer, desafiar) y resolutivo (capaz de formular soluciones).

Si somos consecuentes con los principios de una educación humanista, entonces lo afectivo tendrá un lugar en los planes y programas educativos; esto significa atender los intereses y motivaciones de las y los jóvenes y generar estímulos y ofertas de acciones donde se sientan incluidos(as) y se apropien de sus potencialidades. El reconocimiento es muy importante; la invisibilidad y lo peyorativo no producen reconocimiento. Esto indica lo improcedente de penalizar a las y los estudiantes por la aparente falta de criticidad, asertividad y de propuestas, mucho menos si no nos interesamos en saber quiénes son, cuáles son sus capacidades, sus fortalezas, sus debilidades, sus inteligencias.

El devenir de las y los muchachos es parte esencial del quehacer educativo y es nuestro deber como educadores, porque eso somos, establecer los canales y los vínculos comunicativos que nos permitan conocerlos y entenderlos. Ese es el primer paso para configurar y confirmar un mundo nuevo donde eduquemos para la paz, la tolerancia, el

respeto, la afectividad, no para la guerra, la competencia desleal, el triunfo basado en la negación del otro, en la razón divorciada de la emoción. Recordemos que la educación no es un proceso de capacitación o de adiestramiento, y que los educadores nos somos tecnócratas de la educación o asalariados de una fábrica.

Las y los jóvenes están ávidos de espacios de afirmación positiva, desean que sus voces y sus propuestas sean consideradas, no quieren seguir siendo reproductores del sistema. Reclaman participar, tener un referente de algo propio, de ellos y de ellas; sienten que son personas que aportan hoy, en su presente, no en el mañana que les heredamos matizado por nuestro desencanto. Basta para corroborarlo leer el artículo de la estudiante de primer ingreso Laura Molina, publicado en la columna Estudios Generales, del Semanario Universidad (28 oct.-3 nov. 2004), del que citamos una parte:

Pero el futuro no es lo que pase mañana, sino lo que hagamos hoy. Es posible pensar que la humanidad tiene un futuro pero solo si cada uno de nosotros se compromete a hacer la tarea que le corresponde. Sí se puede pensar en un mundo mejor si no permitimos que pisoteen nuestros derechos; sí podemos pensar en un futuro si cada quien se hace responsable de su presente y crea sus propias razones para luchar. Sí existen razones para luchar. Abramos los ojos del corazón.

Si es así, la formación pedagógica (discurso y práctica) de las y los docentes universitarios, quienes se han comprometido en la formación profesional de mujeres y hombres justos, éticos y respetuosos de los derechos humanos, no puede obviar la afectividad.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1998). **La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara.
- Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2004). **Política pública de la persona joven**. San José, C.R.: Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven.
- Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven. (2003). **Balance de la institucionalidad de la juventud en Costa Rica**. San José, C.R.: Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven.

- Corrales Acuña, E. (2004, setiembre). Juventud: víctima de estereotipos. En Suplemento Frontera del Ocio, **Semanario Universidad**, San José, C.R.
- García Carrasco, J. y Ángel García del Dujo. (2001). **Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción**. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gólicher, R. (2004, 2 de setiembre). 58% de escolares sin educación física. **La Nación**, p. 6 A, San José, C.R.
- Iglesias, Correa, Y. (2004). Los jóvenes: ¿somos o nos hacen?. En **Huella**, San José, C.R., (mayo-junio 2004, Luna N° 30).
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Solum Donas Burak (comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rica: Libro Universitario Regional. pp. 151-168.
- Martín Barbero, J. (2002). **Jóvenes: comunicación e identidad**. Recuperado el 30 de setiembre de 2004, de www.campus-oei.org/pensariberoamerica
- Maturana, H. (1992). **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.
- Molina Rodríguez, L. (2004, 28 de oct. al 3 de nov.) Hoy construimos el futuro. En **Semanario Universidad**, p. 12. San José, C. R.