



El mundo está cambiando, se abre como una flor a nuevas formas de iluminación del saber y del conocimiento, la herencia del pensamiento único forma parte de los anales de los espíritus dogmáticos. Lo mismo sucede en la educación, todo un territorio inexplorado se abre ante nosotros, la cognición no lo es todo, es una voz que resuena por todos lados, le acompañan los estados del alma —afectos, sentimientos y emociones— para comprender al docente como ser humano que ejercita una profesión necesitada del conocimiento y del amor. Esta obra trata del cambio docente como persona, con todas sus potencialidades y vicisitudes. La finalidad es que éste se incline hacia el buen trato, a partir de su autoconocimiento con la ayuda de la Terapia Breve Estratégica y del *Mindfulness*, un diálogo entre Occidente y Oriente, técnicas de *problem solving estratégico* y técnicas de meditación, hablando en el mismo lenguaje, el lenguaje de los derechos humanos, la armonía y cordialidad porque es necesario poner un freno a tanta violencia y maltrato que abunda en la relación pedagógica. Creemos en la posibilidad del buen trato de docentes sensibles, que saben escuchar, que motivan, que respetan, que no lastiman ni hieren ni maltratan, que aman lo que hacen y anteponen el rostro humano de la educación en su desempeño. En este libro el lector encontrará un método original para el cambio docente, acudiendo al manejo de la respiración, de la reflexión y de la acción para alcanzar la atención plena y la conciencia profunda.



TERAPIA BREVE MINDFULNESS

El cambio docente

René Pedroza Flores

René Pedroza Flores TERAPIA BREVE MINDFULNESS



Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

370.15
P378t

Pedroza Flores, René

Terapia breve Mindfulness : el cambio docente / René Pedroza Flores -- 1ª ed. -- [Toluca, Edo. de México] : Universidad Autónoma del Estado de México ; Ciudad de México : Miguel Ángel Porrúa, 2016
140 p. ; 17 x 23 cm. -- (Serie Las Ciencias Sociales. Tercera Década)
Incluye bibliografía: p. 133-137

ISBN 978-607-524-017-6

1. Psicopedagogía. 2. Enseñanza. 3. Psicología del aprendizaje

Primera edición, enero del año 2016

© 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

© 2016

Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN 978-607-524-017-6

En cumplimiento a la normatividad sobre el acceso abierto de la investigación científica, esta obra se pone a disposición del público en su versión electrónica en el repositorio de la UAEMEX (<http://ri.uaemex.mx>) para su uso en línea con fines académicos y no de lucro, por lo que se prohíbe la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de esta presentación impresa sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de **MAPORRÚA**, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LARGO IMPRESO SIN PEGAR, DE FABRICACION ECOCOLIDA CON BULK A 80 GRAMOS
www.maporrúa.com.mx
Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 04100 México, D.F.

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo el poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz... Puedo ser un instrumento de lesión... o de cicatrización.

G. GUINOT, *La tragedia educativa.*

Este libro está dedicado a mi hija pequeña Lucero Hecely, que desde su primera infancia fue maltratada en la guardería. Sufrió secuelas que la acompañaron hasta su pubertad, etapa en la que resolvió un pasado doloroso. No olvido a mis hijos Hegel Emmanuel y Edmundo Rodrigo, a quienes también dedico este libro, y que han sido resilientes ante el maltrato docente.

En la educación, la reforma ha adquirido *carta de ciudadanía*, no hay gobierno que no incluya dentro de sus plataformas políticas a la educación como panacea del desarrollo social y del crecimiento económico; por ejemplo, en la película *Esperando a Superman*, se citan *slogans* que los presidentes en turno han enarbolado como banderas del cambio en la educación: *soy el presidente de la educación, presidente del cambio, mejorar la educación en la nación es la prioridad*. Discursos similares en nuestro país han estado presentes por lo menos en los últimos siete sexenios, casi medio siglo de promesas no cumplidas.

La realidad educativa desmiente que el sector educativo haya recibido la atención expresada en discursos, reformas y políticas. Los problemas del fracaso escolar continúan e incluso en algunos aspectos van en aumento; en los exámenes nacionales, los resultados en matemáticas y en otras áreas del conocimiento, el número de reprobados es alto. En México las reformas educativas se han aplicado a dos dimensiones en específico: en la económica-laboral y en la pedagógica. En la primera, se observan cambios en las formas de financiamiento, en la diversificación salarial y en el manejo de cuotas y servicios; en la segunda, el diseño y la aplicación de nuevos métodos pedagógicos y didácticos.

Nos interesa situarnos en la dimensión pedagógica de las reformas. Los métodos pedagógicos han cambiado en diferentes ocasiones con el propósito de mejorar el rendimiento del aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Quizá en algunas dinámicas se hayan logrado objetivos como, los relativos a que el docente sea un excelente técnico en planeación educativa basado en competencias. Existe un problema que las reformas educativas no han resuelto, que ha *sobrevivido* a las mejoras pedagógicas. Se cambian los métodos y las relaciones de aprendizaje, pero subsiste al alumno.

El problema del maltrato es un tema que ha perdurado por años en la educación, ha adquirido forma en la que Alice Miller llama la pedagogía negra. Es la pedagogía de la agresión y la humillación. Por culpa de ésta los alumnos padecen maltrato físico, psicológico, sexual y pedagógico. Los adul-

tos —padres de familia y docentes— la utilizan para educar a niños y jóvenes, se basa en la amenaza, golpes, chantajes, castigos que humillan, gritos, palabras que menosprecian, es todo un museo del horror. El resultado es natural, niños y jóvenes heridos en su cuerpo, emociones, sentimientos y afectos, alumnos que nada quieren saber de la escuela. La pedagogía negra es parte del fracaso escolar.

Con la pedagogía negra como pedagogía se maltrata y humilla al alumno es tanto un problema educativo como de salud emocional que requiere ser atendido para que el docente sea un agente de bienestar y salud emocional más que un promotor de trastornos anímicos que bloqueé e inhiba el aprendizaje de los alumnos. Un docente que asegure una estancia en la escuela feliz y en paz para los alumnos, y no que haga de la escuela un *infierno*: ¿quién no tiene un recuerdo doloroso de algún docente que ocasionó algún tipo de maltrato?

El objetivo que se persigue en el libro es plantear la posibilidad del cambio emocional y cognitivo del docente basado en una visión breve y profunda para que transite del maltrato al buen trato, de una pedagogía negra a una pedagogía positiva. El buen trato implica un cambio significativo de vida para el docente porque representa la oportunidad de valorar lo que hace y cómo lo hace en cuestión de la relación anímica con los alumnos. El buen trato es una construcción del propio docente, él es quien debe cambiar; el buen trato no emana primero de los demás sino que es una forma de vida del propio docente. Al cambiar el docente cambia el sistema de interacción pedagógica en el cual participa; en este sentido, el docente es artífice de su propio cambio y del cambio en sus relaciones con los alumnos y con todo mundo.

El cambio del docente hacia el buen trato no se reduce a una receta de buenos propósitos, o de una relación de indicadores didácticos o de un listado de estrategias pedagógicas, es un trabajo constante que tiene que hacer con él mismo. Es un trabajo de intervención psico-emocional personal activo, constante y que se retroalimenta con la experiencia subjetiva y conductual. Es algo que se percibe, se siente, se mira y sobre todo se vive en el presente cotidiano.

La base conceptual de esta noción de cambio docente que proponemos proviene de la terapia breve estratégica (TBE) y del Mindfulness (MF), ambas prácticas si bien son diferentes tienen puntos en común que permiten establecer un puente entre ellas para que el docente *trabaje* en su propio cambio. Los dos enfoques tiene una historia paralela que inicia a finales de los años setenta, comparten con matices el propósito de centrarse en el presente, en

el aquí y ahora; también, comparten el hecho de centrarse en la solución y sobre todo en la posibilidad de cambio a partir del esfuerzo de la propia persona, en este caso a partir de la energía del propio docente. En este sentido el libro es una propuesta novedosa para el cambio docente hacia el buen trato basado en la terapia breve estratégica y en el MF. Aquí reside el título del libro: *Terapia breve Mindfulness. El cambio docente*.

El libro va dirigido para todos porque el cambio personal es tarea de cada uno. Invitamos en particular a quienes se dedican a la docencia a darse la oportunidad de leerlo y sobre todo de vivirlo. Por ello, invitamos al lector a experimentar vivencialmente su cambio a través de un camino creativo y riguroso donde se articulan técnicas del *Problem Solving Estratégico* —que es el cuarto modelo propuesto por la TBE— y técnicas de meditación del MF. El libro se divide en tres capítulos:

- Primer capítulo. Contiene un breve repaso de la terapia breve estratégica desde sus precursores hasta los años recientes.
- Segundo capítulo. Trata sobre la pedagogía negra y la importancia del cambio docente para el buen trato.
- El tercer capítulo. Aborda el MF y su relación con la terapia breve para llevar el cambio docente hacia el buen trato. Además, en la parte final se presenta un programa práctico de cambio docente en el que se articulan técnicas del MF con técnicas del *Problem Solving Estratégico*.

Un buen trato representa la oportunidad de una vida sana y feliz.

La terapia breve estratégica para el cambio docente

Precusores de terapia breve estratégica: Milton Erickson y Gregory Bateson

La terapia breve estratégica en la historia de la psicología marcó un rumbo diferente en la atención de los trastornos psicoafectivos, porque se enfocó en la solución del problema y en el tratamiento de corto plazo. Diferentes autores han participado en su desarrollo, sin pretender hacer un repaso pormenorizado proporcionando aspectos esenciales de esta escuela. En especial nos dedicamos a puntualizar aportaciones —que consideramos— básicas de Milton Erickson y de Gregory Bateson¹ porque de la síntesis de ambos —como señala Nardone y Watzlawick— nace el enfoque estratégico de la hipnosis ericksoniana y de la visión sistémica y de comunicación batesoniana.

Erickson fue precursor de la terapia breve estratégica desde los años treinta del siglo pasado, fue un agudo observador de la conducta humana, descubriendo que sin saberlo cada persona cuenta en su historia personal con sus propios recursos para superar sus problemas, en la historia de vida de cada quien existe con un cúmulo de aprendizajes que van quedando en la mente inconsciente.

Erickson, describe que todos tenemos poderes naturales que no utilizamos porque no sabemos que los poseemos; insistió, que los poderes naturales pueden ser aprovechados para solucionar problemas aplicándolos con sugerencias y lenguaje directivo motivador adecuado a cada persona. La mente inconsciente acumula saberes porque es una especie de almacén de aprendizajes, recuerdos, habilidades que en el momento que acudamos a ellos están presentes para solucionar los problemas. Rosen (1989), recuerda una cita de Will Rogers que solía utilizar Erickson: “[...] lo que nos trae problemas no es lo que no sabemos. Lo que nos trae problemas es lo que

¹Haley (1973) considera a Erickson como el padre de la terapia estratégica y a Bateson como el del enfoque interaccional-sistémico.

sabemos que no es así". —Erickson agregaba— "Mucho más problemas todavía nos traen las cosas que sabemos, pero no sabemos que la sabemos" (53).

Muchos creen que la mente inconsciente opera a voluntad ajena a la propia persona,² la realidad es que la mente inconsciente produce respuesta en el momento oportuno construyendo la respuesta apropiada a partir de la propia persona. Erickson trabajó con la mente inconsciente a través de la psicoterapia hipnótica, concibiendo a la hipnosis como un procedimiento médico terapéutico y como recurso para analizar, comprender y reencuadrar a la conducta humana. Erickson definió a la hipnosis como un estado especial de la conciencia que recurre a los aprendizajes adquiridos y *almacenados* en el inconsciente para potenciar las propias capacidades. Enfatizó la potencialidad y el manejo de las habilidades que las personas pueden hacer a través de la hipnosis:

En ese estado especial de conciencia se pueden encontrar las diferentes formas de conducta de la vida de cada día y, aunque difieren en cuanto al grado y relaciones que establecen, siempre se hallan dentro de los límites de lo normal. Con la hipnosis no se consigue trascender las habilidades, sino sólo potenciar la expresión de las mismas, aunque quizá no nos hayamos dado cuenta de que están ahí. La hipnosis no puede crear nuevas habilidades en una persona, pero puede ayudar a manejar las que ya tiene (Erickson, 2002: 115).

La hipnosis ayuda a "encontrar" las soluciones de los problemas en los propios recursos con los que cuenta la persona, no crea mágicamente nuevas habilidades como falsamente promete la hipnosis de circo. Desde el punto de vista clínico, la hipnosis se apega al paciente y desde ahí construye sus estrategias de intervención. En la hipnosis la atención se centra en lo que es la persona: "Miren y escuchen a sus pacientes de verdad. Pongan siempre atención a la situación en la que se produce el síntoma. La personalidad del paciente es de fundamental importancia. Para ayudar, debemos utilizar con todo respeto lo que el sujeto presenta" (Erickson citado por Procter, 2002: 11).

Erickson insistió en la importancia de la personalidad del paciente en la atención clínica con hipnosis. En el artículo "Psicoterapia hipnótica", escrito en 1954, anota tres puntos que destacaban en su práctica clínica:

²En particular la hipnosis de circo, espectáculo y de charlatanería.

- a) Habilidad para moldear o ajustar la terapia deseada a partir de la propia dinámica y forma del problema del propio paciente recurriendo al uso de los recursos propios para construir la solución.
- b) Trabajar separadamente o conjuntamente con los aspectos de la personalidad y establecer núcleos de integración.
- c) Dejar libre de la influencia consciente las experiencias pasadas para lograr entendimiento de las situaciones logrando con ello buenos resultados en la solución de los problemas.

La individualidad del sujeto fue el sustento del enfoque de Erickson, cada sujeto es único e irrepetible en la particularidad de su personalidad, capacidades, aprendizajes, necesidades y disposición; cada quien tiene su conducta consciente e inconsciente, en ello reside la variabilidad entre los sujetos. Erickson partía de las necesidades del sujeto, escudriñaba en sus creencias y se orientaba a la solución de los problemas. Acotaba el malestar del sujeto al colocarse en el presente en el desarrollo del cómo para proyectar el futuro, y era estratégico, recurría a historias, anécdotas, cuentos, metáforas como instrumentos didácticos y terapéuticos que contribuían a la solución a partir de la comunicación adaptada a la individualidad del paciente. Por esto, Erickson es considerado el precursor del enfoque breve y estratégico, su interés era lograr el cambio del sujeto con sus propios recursos (Rosen, 1989; O'Hanlon, 1993; Zeig, 2006; Pacheco, 2002).

A los aportes de Erickson se sumó la contribución de Gregory Bateson. Desde la antropología, en los años treinta del siglo pasado, Bateson aportó con el estudio de las ceremonias *Naven* de la cultura Iatmul de Nueva Guinea, una visión distinta al estructuralismo y al funcionalismo predominante en su tiempo. Bateson (1990) en su libro *Naven* (1936) se planteó dos objetivos: uno, relacionar las nuevas formas de pensamiento de su tiempo —teoría de la comunicación, cibernética y lógica matemática—; y otro, relacionar sus hallazgos con la psiquiatría. En estos objetivos subyace una postura epistemológica distinta al nominalismo y realismo de Platón y Aristóteles, para Bateson las *imbricaciones teóricas* son construcciones realizadas por los científicos, que alimentan la esperanza de un realismo ingenuo.

En *Naven* está presente una visión sistémica circular con la idea del proceso de cismogénesis³ que consiste en diferenciar las pautas culturales e individuales a partir de la interacción entre los sujetos y de los sujetos con

³Bateson define este concepto como: "[...] un proceso de diferenciación en las normas del comportamiento individual resultante de la interacción acumulativa entre individuos" (198).

la cultura que retroalimentan el cambio y permanencia dentro del sistema cultural. Un aspecto que llama la atención —para los fines de este trabajo— en el planteamiento de Bateson es su noción de cambio del sujeto y de la cultura como algo progresivo y autocorrectivo, en la última parte del libro de *Naven* encontramos este argumento:

La sustitución de la idea de finalidad o adaptación por la noción de autocorrección definió un nuevo enfoque de los problemas de la cultura Iatmul. La cismogénesis parecía fomentar el cambio progresivo y el problema era por qué este cambio progresivo no conducía a una destrucción de la cultura como tal. Con circuitos causales autocorrectivos como modelo conceptual, era natural ahora preguntarse si podrían existir, en esta cultura, conexiones funcionales que permitiesen entrar en juego a factores controladores proporcionados por un aumento de la tensión cismogénica. No era suficiente con decir que la cismogénesis simétrica sucedía por coincidencia para contrapesar a la complementaria. Era necesario preguntarse ahora: ¿existe alguna vía de comunicación que permita que un aumento de la cismogénesis simétrica ocasione un aumento de los fenómenos complementarios correctivos? ¿Podría el sistema ser circular y autocorrectivo? (Bateson, 1990: 311).

Los hallazgos de Bateson en la cultura Iatmul lo condujeron a la exposición cibernética de las interacciones simétricas y complementarias que configuran el cambio, dando cabida al proceso de *feed back* en la cismogénesis de forma circular. Existe una retroalimentación en la red social que cambia de un momento a otro modificando la conducta de los individuos regulando la estabilidad del sistema al operar aprendizajes introyectados de la cultura. En el comportamiento cultural están presentes los aspectos cognitivo y afectivo, que son considerados por Bateson como funciones *afectivas del comportamiento* asociadas a la expresión del *ethos* del comportamiento.

La función afectiva es definida como la relación entre los detalles culturales y las necesidades emocionales de los individuos, en la cultura ambos aspectos se consideran juntos, y no separados como era el planteamiento del estructuralismo antropológico. La atención al factor emocional conduce a Bateson a utilizar la categoría *etológica*, y la noción de *ethos* para los énfasis emocionales de la cultura desde un punto de vista pragmático. En el terreno cognitivo propone la categoría de *eidos*, relacionada a la estructura de la cultura que manifiestan los sujetos. De la relación entre el *eidos* y la *etológica* se construye el contenido de la cultura que pauta y norma a los

sujetos cognitiva y emocionalmente, Bateson esboza una hipótesis de la relación circular de ambos factores:

[...] la que los individuos de una comunidad son normalizados por su cultura; mientras que las características predominantes de una cultura; aquellas que se pueden reconocer una y otra vez en sus más diversos contextos, son una expresión de esta normalización. Esta hipótesis, es en cierto sentido, circular; se supone que las características predominantes de la cultura no solamente expresan, sino que también promueven, la normalización de los individuos [...]. El *eidos* de una cultura es una expresión de los aspectos cognitivos normalizados de los individuos, mientras que el *ethos* es la correspondiente expresión de sus aspectos afectivos normalizados. La suma del *ethos* y el *eidos* componen más aquellas características generales de una cultura que pueden deberse a otros tipos de normalización, componen en total la configuración (Ídem, pp. 50-51).

La dualidad representa una complejidad del sistema entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprender; el aprendizaje mantiene un significado relevante en la cismogénesis para la regulación del orden. La unidad cismogénica es un subsistema de dos personas que potencialmente mantiene el circuito cibernético de retroalimentación en los aspectos del *eidos* y del *ethos* a través del proceso de aprendizaje que sucede en la comunicación.

En la visión de Bateson, la comunicación es fundamental porque es interacción que crea redes que retroalimentan la construcción de los sujetos y la construcción del sistema en una dinámica constante de intercambios cismogénicos tendiente a la estabilización o a la regulación del conflicto. Existe una comunicación entre sujetos y de ellos con el sistema, lo que implica que al moverse un integrante del sistema se modifica todo; cuando existe una comunicación patológica no sólo afecta al sujeto, se afecta a todo el sistema. A esta conclusión llega Bateson cuando estudia la esquizofrenia en la familia —la hipótesis es que *el esquizofrénico es producto de la interacción familiar*—,⁴ utilizando sus hallazgos de la cultura Iatmul, porque cada integrante tiene roles claramente identificados, el cambio implica un cambio en la comunicación que viene del propio sujeto en interacción con el sistema donde se encuentra.

⁴Esta hipótesis es relevante hasta nuestros días porque sostiene lo contrario al enfoque medicalista de la psiquiatría —predominante hoy— que se empeña en argumentar que la esquizofrenia es resultado de un “daño” orgánico que únicamente se “controla” con drogas sintéticas.

Con la palabra esquizofrenia, Bateson (2006) se refiere a “un conjunto reconocible y definible de características formales de interacción personal”. Como parte de la esquizofrenia se encuentra el doble vínculo.

El doble vínculo forma parte de la teoría de la comunicación de Bateson, quien retoma para su explicación la Teoría de los Tipos Lógicos de Russell. Bateson utiliza el término doble vínculo para referirse a las secuencias no resueltas de las experiencias de los *Tipos lógicos* de la comunicación, asociado a la incapacidad para metacomunicar. En otras palabras, el doble vínculo es la debilidad de la función del yo que presenta el esquizofrénico para discriminar formas de comunicación de él mismo y de él con otras personas. La debilidad consiste en “manejar” adecuadamente en el campo comunicacional los diferentes tipos lógicos de expresión, se dificulta “decodificar” la literalidad, la metáfora, el juego, el no juego, la fantasía, el humor, la risa artificial, la amistad, el truco de la confianza, el jugueteo, el sarcasmo.

Una situación de doble vínculo representa una “trampa” en la comunicación, porque lo que se expresa tiene más de un sentido en el contexto en que se presenta la relación. En un ejemplo citado por Bateson, la madre le expresa al hijo: “Vete a la cama; estás muy cansado y quiero que descanses”. La respuesta del hijo puede darse en dos órdenes distintos de mensaje: afirmar un sentimiento positivo de su madre hacia él (un Tipo lógico) o afirmar un sentimiento negativo de su madre hacia él (otro Tipo lógico). En el primer caso, la preocupación amorosa de la madre por el descanso del hijo; en el segundo caso, el deseo de la madre por deshacerse del hijo. Si el hijo metacomunica al descubrir que la madre en su forma amorosa lo que realmente quiere es que se retire porque ya está cansada de él, la madre enfurecerá al sentir que la juzga; en el otro caso, el hijo tendrá que seguirle el juego a la madre, deberá aprender a esconder su capacidad de metacomunicar y engañarse él mismo al engañar a la madre al darle la razón. Si el hijo acepta el sentimiento simulado de su madre —que no es una verdadera solución para él—, la madre se está apartando de su hijo al acercarse éste a ella, la madre experimentará sentimiento de miedo y desvalimiento. Si el hijo fuera el que se aleja al metacomunicar, la madre se sentiría insegura y desvalorada. La respuesta en cada caso es el castigo: si la madre se retrae, el castigo al hijo es por no valorar su amor de madre; y si el hijo se retrae, el castigo será por criticar a su madre. Bateson (1998) lo expresa de la forma siguiente: “El niño es castigado por discriminar correctamente lo que ella

expresa, y es castigado por discriminar incorrectamente: ya está atrapado en un doble vínculo” (244).⁵

Bateson supone la existencia de seis ingredientes necesarios para que se presente una situación de doble vínculo:⁶

1. Dos o más personas donde una de ellas es la víctima.
2. Experiencia repetida hasta hacerse una expectativa habitual.
3. Un mandato primario negativo que puede asumir alguna de estas formas: “No hagas eso o te castigaré” o “Si no haces eso, te castigaré”, las expresiones están en un contexto de aprendizaje que evita el castigo.
4. Un mandato secundario que está en conflicto con el primero, que se comunica a través de un lenguaje digital que contiene la significación oculta del comentario, como es la expresión ya comentada —“Vete a la cama; estás muy cansado y quiero que descanses”— que trasmite un lenguaje más abstracto. O en el caso de la expresión que cita Bateson: *No te sometas a mis prohibiciones*, aquí existe un conflicto entre el primer y segundo enunciado: ¿no o sí?
5. Un mandato negativo terciario que prohíbe a la víctima escapar del campo, se nos ocurre el ejemplo de la promesa amorosa de un hombre hacia una mujer: “Nunca te dejaré de amar mientras te ame como te amo y ese día no llegará ya que te amo porque tú me amas”. Un mandato negativo terciario que es abstracto: ¿Sí la ama o la ama a su manera o la ama porque lo ama? Mientras lo ame la amaré o bien él ama porque ella lo ama, ¿cómo escapar del campo del aprendizaje basado en la “comprensión”?
6. Un patrón de mandatos conflictuales donde la víctima aprendió a percibir su universo en interacciones de doble vínculo.

El doble vínculo se construye en un contexto como una experiencia que tiende a ser recurrente por parte de la víctima constituyéndose en algo habitual y con el tiempo en un patrón de interacción. Se crean sujetos vincu-

⁵En el doble vínculo no hay víctima ni victimario, sino personas envueltas en un sistema con conflictos en su interrelación y comunicación que el sujeto aprende en un proceso continuo y permanente. En un artículo de 1963, Bateson escribe al respecto: “—el doble vínculo no debe entenderse— como la relación de un verdugo (bringer) y de su víctima, sino lo que se establece entre personas atrapadas en un sistema permanente que produce definiciones conflictuales de la relación” (citado por Winkin, 1994: 42).

⁶Esta versión del doble vínculo Bateson la escribe junto con Don D. Jackson, Jay Haley y John Weakland en 1956; en otro trabajo posterior, escrito en 1969, se considerará el aspecto de la reificación que vendrá a corregir esta primera versión del doble vínculo.

lados entre sí, entre ellos y entre ellos y sus contextos, constituye un enredo en la trama comunicacional y que la interrupción del enredo a partir del aprendizaje y la adaptación conduce a la posibilidad de la creatividad saliendo del doble vínculo con la propia estructura vincular donde se generó.

Tres aspectos más del doble vínculo. Primero, a los vínculos construidos en el contexto de la víctima se agregan los dobles vínculos terapéuticos⁷ que participan en el cambio de la víctima. Existen situaciones donde se construyen dobles vínculos de la víctima y situaciones donde se construyen dobles vínculos terapéuticos. Segundo, el doble vínculo no es una cosa ni puede contarse, no es algo que se cosifique en el sujeto como una patología o que cosifique al sujeto mismo, el sujeto se construye en su "propia" realidad como sistema que se transforma en proceso. En la interacción y en la comunicación se crean los patrones de la experiencia y de aprendizaje en un entramado consciente e inconsciente de mensajes que pautan la conducta y que tiene retroalimentación adaptativa; así, el propio sujeto crea sus dobles vínculos —no hay más que los dobles vínculos de los que uno es prisionero—, el doble vínculo contiene la epistemología de la interacción: "El tejido de contextos y de mensajes que proponen contextos —pero que, al igual que todos los mensajes cualquiera sean, tienen 'significados' sólo en virtud del contexto— constituye el contenido de la así llamada teoría del doble vínculo" (Bateson, 1998: 305). Tercero, la teoría del doble vínculo expone una teoría del cambio que incluye a la comunicación y al aprendizaje, en esta dirección un cambio significa un cambio en la comunicación; y por tanto, un cambio en el aprendizaje, en tanto, que éste es un fenómeno comunicacional, el sujeto no aprende una patología, sino la patología del aparato de aprendizaje, la forma en que interactúa y se comunica; la posibilidad del cambio está presente, con base en la creatividad del sujeto que cambia el aparato de aprendizaje patológico.

Los aportes de Milton Erickson y de Gregory Bateson han contribuido en la fundamentación del enfoque terapéutico de corte interaccionista de la terapia breve estratégica, al aportar una visión epistemológica distinta al

⁷La psicoterapia crea en el paciente o en el psicoterapeuta comunicaciones de doble vínculo: La psicoterapia misma es un contexto de comunicación en muchos niveles, con exploración de las líneas ambiguas entre lo literal y lo metafórico, o de la realidad y la fantasía y, por cierto, diversas formas de juego, drama e hipnosis se han utilizado ampliamente en la terapia [...]. Hay situaciones de doble vínculo creadas dentro y por medio del contexto terapéutico [...]. Algunas veces son inadvertidas, en el sentido de que el terapeuta está imponiendo una situación de doble vínculo semejante a la que se dio en la historia del paciente, o que el paciente está imponiendo una situación de doble vínculo al terapeuta (Bateson, 1998: 254-255).

positivismo, un enfoque psicológico clínico diferente al cognitivo y al proponer una teoría del cambio.

La terapia breve estratégica del Mental Research Institute (MRI)

Erickson y Bateson influyeron en diversos autores que fueron dándole forma a los enfoques de terapia breves y estratégicos. Nardone (2006) identifica tres grandes vertientes: el modelo enfocado a la solución —Escuela de Milwaukee—⁸ liderado por De Share; el modelo familiar estratégico —Escuela de Washington—⁹ encabezado por Haley y Madanes; y el modelo breve estratégico proveniente del Mental Research Institute (MRI), la Escuela de Palo Alto. Cada escuela tiene aportes importantes en la atención de los problemas de la conducta, ante los propósitos de este libro nos delimitamos a la Escuela de Palo Alto porque nos interesa presentar sus bases de la terapia breve estratégica vinculadas a la teoría del cambio.

Bateson fue conformando un equipo de trabajo con teóricos y clínicos de matriz disciplinaria distinta interesados en el estudio de la conducta humana. En 1954, su equipo estaba integrado por Jay Haley,¹⁰ John Weakland¹¹ William Fry¹² y por Donald Jackson.¹³ Una vez concluida la experiencia con Bateson, los integrantes del equipo tomaron sus propias direcciones en el campo de la psicoterapia familiar y del humor.

Don Jackson funda el Mental Research Institute, en 1959, junto con Jules Riskin y Virginia Satir. Dos años después se suma Paul Watzlawick y posteriormente ingresan dos ex colaboradores de Jackson: John Weakland y Jay Haley. Es un momento de especialización y producción importante del MRI en el campo de la terapia familiar. En pocos años, hacia 1967, el MRI

⁸Es un modelo enfocado en la solución en el tratamiento del alcoholismo, el abuso de drogas, entre otros.

⁹Cultivó el enfoque familiar estratégico tratando problemas como el abuso sexual, la violencia, entre otros.

¹⁰Precursor de la terapia familiar, su relación con Bateson empezó con la investigación relacionada con la comunicación, su papel fue el de observar y registrar el trabajo de distintos psicoterapeutas como Milton Erickson, Frieda From-Reichmann, Don Jackson, entre otros.

¹¹Ingeniero químico de profesión y con estudios en antropología. Colaborador a distancia con Margaret Mead (esposa de Gregory Bateson), fue el primer invitado al proyecto Bateson. Siendo coautor con Bateson del artículo seminal "Hacia una teoría de la esquizofrenia".

¹²Psiquiatra estudioso del significado comunicativo de las paradojas, los sueños, el humor, la comunicación con los delfines y la poesía, posterior a su salida del MRI fundó el Instituto de Gelotología dedicándose al estudio del humor y la risa, siendo precursor en este campo terapéutico.

¹³Psiquiatra y psicoanalista precursor de la terapia familiar sistémica.

era un espacio de investigación, formación y de clínica psicoterapéutica; en ese mismo año, se crea la Fundación de Brief Therapy Center con la participación de Richard Fisch, Paul Watzlawick, John Weakland y Artur Bodin, retoman los aportes de los precursores, de este enfoque de terapia breve, de Erickson y Bateson, y los aportes del fundador del MRI, Jackson. Un año después, 1968, muere Jackson, abandonan al MRI Jay Haley —que sería años más tarde parte del modelo de Washington con el modelo familiar estratégico (Nardone, 2006)— y Virginia Satir especialista en terapia familiar.

Queremos detenernos un momento en el aporte de Jackson porque es trascendental para la historia posterior del MRI. Como especialista en las interacciones familiares, Jackson concibe a la familia como una unidad homeostática donde la estructura de la interacción familiar se comporta como un sistema: un cambio en el paciente trae cambios en los elementos de la familia y existe una relación entre los modelos de interacción familiar y las categorías de la nosología psiquiátrica. Para Jackson existían cuatro razones que justificaban centrarse en las interacciones familiares:

[...] por el valor de tal estudio en el tratamiento de un paciente; por la posibilidad que ofrece de ayudar a los demás miembros de la familia evitándoles contrarreacciones dolorosa; por la economía y rapidez que ofrece una terapia realizada en colaboración; y, finalmente, por las posibles consecuencias en la investigación de una nosología psiquiátrica que sean inteligible en cuanto a la génesis (Jackson, 1994: 245).¹⁴

La homeostasis familiar es mantenida por un conjunto de fuerzas dinámicas, que desde la teoría de la comunicación puede ser descrita considerando al conjunto de interacciones familiares como un sistema cerrado de información con mecanismos de retroalimentación. Lo que supone para la intervención psicoterapéutica concebir a la familia como una totalidad, formada por los otros que cuentan en la vida del enfermo, ya sean familiares directos —padre, madre, hermanos— e incluso otras personas, en este punto el terapeuta debe considerar la dimensión temporal porque la familia consta de personas con las cuales convive en la actualidad el paciente y con familiares que éste tenía en otro momento que puede ser desde la niñez.

¹⁴El texto del cual procede la cita, fue escrito por Jackson entre 1952 o 1953, aquí se cita el texto compilado por Ives Winkin, reeditado por cuarta vez en 1994.

De regreso a la historia del MRI. Ante la muerte de Jackson, el liderazgo del MRI, a principios de los años setenta, lo asume Watzlawick,¹⁵ lo acompañan Weakland¹⁶ y Fish. Watzlawick reconoce la huella de tres gigantes sobre los que descansan sus aportes, Erickson, Bateson y Jackson. Así, se nutre de la hipnosis, la teoría del doble vínculo y de la homeostasis familiar. A la herencia recibida le agrega sus propios aportes que provienen de la cibernética y de la teoría de los sistemas. Dos de sus grandes obras fueron escritas en coautoría con sus colegas: el libro de *La teoría de la comunicación humana*, publicado en 1967, lo escribió junto con Don Jackson y Janet Beavin; y el libro *Cambio formación y solución de los problemas humanos*, publicado en 1974, en colaboración con John Weakland y Richard Fisch.

Cada personalidad participante en el MRI imprimió su sello propio que contribuyó a delinear los contornos del enfoque de la terapia breve estratégica. Una descripción detallada de cada uno de los aportes consumiría un esfuerzo titánico tarea que rebaza con mucho nuestro propósito en este punto. Presentamos una síntesis de aspectos que a nuestro juicio son los más relevantes. Empezamos por los puntos convergentes de los distintos teóricos participantes a lo largo de su historia.

Los protagonistas de la Escuela de Palo Alto, lograron la homeostasis a partir de puntos de unificación y del *feed back* que tuvieron en sus distintos momentos. Si bien no todos provenían de la disciplina psicológica o de la psiquiatría compartieron la insatisfacción que les provocaban los métodos psicoterapéuticos utilizados para la solución de los problemas humanos, pues los consideraban prolongados y con escasos resultados obtenidos; compartieron la inquietud por investigar experiencias terapéuticas no dominantes, pero que estaban teniendo éxito en la atención de los problemas humanos, fijaron su observación en la hipnosis que realizaba Erickson y en el trabajo clínico de terapia familiar sistémica de Jackson; todos lograron una preparación y experiencia en hipnosis clínica; encontraron en Bateson una visión alternativa para la explicación del cambio humano. Así conjuntaron, la experiencia clínica de Erickson y Jackson con lo conceptual de Bateson lo que les permitió usar un mismo lenguaje; las líneas de investigación en la psicoterapia interrelacional y del problema de la comunicación los llevaron

¹⁵Él fue una especie de bisagra entre origen y futuro del enfoque de terapia breve estratégica, hecho que observamos a través de sus obras más importantes escritas con colaboradores que han sido esenciales en cada uno de los momentos: primero, en el origen del MRI la triada Watzlawick-Jackson-Beavin; después, con el cambio de dirección del MRI, por el fallecimiento de Jackson, la triada Watzlawick-Weakland-Fish; y posteriormente, en la época de dejar herencia la mancuerna Watzlawick-Nardone.

¹⁶Desarrolla un punto de vista interaccional y sistémico de la terapia individual.

a encontrar hallazgos en común para intervenir en las situaciones humanas situándose en el aquí y ahora teniendo resultados positivos en corto plazo; y crearon, un *modus operandi* centrado en la solución (Watzlawick, 2008).

La Escuela de Palo Alto le dio forma al enfoque estratégico de la terapia breve, constituyéndose en una escuela del pensamiento porque desarrolló un nuevo modelo de conocimiento. Es un nuevo paradigma que descansa sobre premisas distintas al psicoanálisis o a la psiquiatría, concibe de manera distinta a la realidad y al trastorno mental, el enunciado "cada cual construye la realidad que, luego padece", es ejemplo de esta concepción. Nardone y Watzlawick (2003) lo plantean así:

El supuesto fundamental es que la realidad que percibimos y a la que nos atenemos, incluidos también los problemas y las patologías es fruto de las interacciones entre el punto de observación asumido, los instrumentos utilizados y también el lenguaje que usamos para comprender esa misma realidad. Por lo tanto, no existe una "verdadera" realidad, sino que existen realidades posibles cuantas son las posibles y diversas interacciones que se dan entre el sujeto o los sujetos de la realidad (13).

El supuesto tiene como base una visión constructivista de la realidad, en esta dirección asumiendo un punto de vista radical, la realidad es inventada. Esto rompe con el paradigma positivista que afirma la existencia de una realidad única y verdadera. El concepto de realidad constructivista supone a su vez una postura epistemológica que cuestiona otros conceptos de la tradición positivista, verdad, objetividad y linealidad. En particular, nos referimos al concepto de cambio que desde el positivismo se concibe como algo lineal, objetivo y progresivo. Para comprender la idea de cambio desde la Escuela de Palo Alto debemos remitirnos a su postura epistemológica, a la orientación psicoterapéutica y al método de intervención, para dimensionar a la persona humana como protagonista de la solución de sus problemas:

a) La postura epistemológica. Watzlawick la definió como constructivismo radical porque cada quien crea su propio mundo individual, existe una realidad inventada. Retoma aportes de la física cuántica que sustenta que la energía es a la vez onda y partícula, la energía se materializa como partícula en el mismo instante que el observado la observa. El observador construye la realidad. Existe dos realidades, la de primer orden que es captada por la percepción a través de los órganos sensoriales; y la de segundo orden, corresponde a la atribución de sentido y

valor que cada quien le dota al mundo, existe una atribución de significados al mundo. En distintos pasajes de su obra, Watzlawick reitera que este punto de vista no es nuevo, hace referencia a la expresión de Epicteto: "No son las cosas las que nos inquietan, sino las opiniones que tenemos de las cosas".

Ernest Mach, del Círculo de Viena, argumentó que no existía un mundo material, lo que existe es un conjunto de percepciones; planteó la desontologización materialista de la realidad como verdad objetiva. Heisenberg, con el principio de indeterminación, se pronuncia en el mismo sentido: "La ontología del materialismo descansa sobre la ilusión de que el género de existencia, la directa 'realidad' del mundo que nos rodea, puede ser extrapolada dentro del ámbito atómico. Esta extrapolación es, sin embargo, imposible" (1959: 121).

La materia no es una realidad, es una posibilidad, una potencia que sólo existe como forma. La realidad en sí no existe, expresa Heisenberg, la realidad que existe es una realidad configurada por uno mismo. Regresando a Watzlawick, en el terreno de la conducta humana, la realidad es el resultado de la comunicación; en su libro *El sentido del sentido*, cita un ejemplo de cómo un error en la comunicación crea una realidad:

Hace casi un año tuvo lugar en el Hospital General de la ciudad italiana de Grosseto un incidente notable. Una mujer con esquizofrenia aguda debía ser trasladada a Nápoles para recibir allí tratamiento psiquiátrico. Cuando los conductores de la ambulancia llegaron al hospital toscano recibieron la orden de dirigirse a una habitación en que la mujer, ya preparada, con el bolso listo, estaba sentada en la cama. Pero, en el momento en que le pidieron que los acompañara, la paciente sufrió, al parecer, un nuevo ataque de esquizofrenia, pues ofreció resistencia, sufrió pérdida de la personalidad y, finalmente, debió ser tranquilizada con una inyección. Cuando la ambulancia estaba ya de camino, se comprobó que se trataba de una confusión. La dama que iba en la ambulancia era una señora de Grosseto que había ido a visitar a un conocido (1995: 60).

Una interpretación de la realidad generó una comunicación errónea que condujo a una construcción de la realidad, todo encajaba en una despersonalización que se asoció con los síntomas de la esquizofrenia. Se dotó de un sentido a la realidad a partir de las percepciones de los camilleros, fue una forma de ver las cosas. En esto reside para Watzlawick el constructivismo radical:

El constructivismo radical se entiende a sí mismo como una construcción y no como una verdad última, sólo es una manera posible de ver las cosas. Para mí solo se trata de la cuestión de cuál es la construcción que se demuestra más útil más humana, y eso también lo puedo decir en relación con mi trabajo terapéutico. En sentido epistemológico hay que abandonar la idea de que la ciencia sirve al conocimiento de la verdad; más bien tiene la función de desarrollar métodos útiles para objetivos muy concretos, que posiblemente en un breve período de tiempo serán sustituidos por otros más efectivos. No tiene nada que ver con alcanzar una verdad absoluta (2014: 347).

La epistemología del constructivismo radical —no lineal, ni absoluta, ni determinista— aporta para la comprensión del cambio en la conducta humana la idea de “ver” al problema como una posible forma y no como una verdad última. Se trata de encontrar la solución que sea más útil y más humana a partir de establecer la singularidad de los objetivos.

- b) La orientación psicoterapéutica. Watzlawick la define como sistémica e interaccionista, basada en la cibernética. Es una orientación que abandona la visión lineal de la psicoterapia situada en la pregunta del por qué, transita por el pensamiento circular rompiendo con el paradigma del por qué lineal, en su lugar asume la cultura de para qué, las interrogantes que construye son a partir de las interacciones de los sujetos en el sistema: ¿Qué lugar se ocupa? ¿Qué papel se tiene en las circularidades? ¿Cómo se contribuye? Se asume una postura pragmática para la solución del problema.

El pragmatismo implica la desconstrucción de las verdades del sujeto, una reeducación para construir la vida de una manera diferente, es una manera distinta de ver la vida, de modificar el problema. Watzlawick, lo expresa como un aprendizaje: “Si partimos de la concepción de que el contexto psicoterapéutico es un espacio de aprendizaje, el terapeuta deviene un maestro que enseña a pensar desde otra dimensión epistemológica” (Ceberio, 2006: 155).

La psicoterapia es un aprendizaje epistémico que construye la relación psicoterapéutica desde una visión humana, acepta el vínculo que existe entre paciente y psicoterapeuta, un vínculo afectivo. La afectividad es el motor del cambio, en la interacción entre paciente y profesional está el germen de la solución del problema. No es exagerado expresar que el cambio es posible a partir del afecto, así lo expresa Watzlawick:

El afecto en el vínculo terapéutico posibilita intervenciones y cambios. El afecto es el que marca la pauta de sensibilidad y plasticidad, el que imprime el sentimiento y el tenor emocional en ciertas partes de los mensajes, el que contacta con el cuerpo y maneja los espacios de aproximación y alejamiento, etcétera. Pero, además, se ofrece como modelo relacional, principalmente válido en aquellos pacientes rígidos y con dificultades para expresar su emociones (2008a: 19).

El juego comunicacional, que es tanto digital como analógico, contempla al afecto, en la plasticidad de la solución, conforme interactúa el sistema, se mueven los sujetos. La pragmática se complementa con la reformulación del lenguaje afectivo y semántico. Se imprimen sentimientos y se asume otra forma de pensar la vida.

La orientación psicoterapéutica de la terapia breve asume la explicación circular, le interesa la recursividad del sistema, porque su “meta” es la reformulación de la realidad de segundo orden, esa realidad que el paciente construye; para ello, se recurren a diversas técnicas porque en conjunto aportan una diversidad de construcciones, en esta dirección la plasticidad del paciente y del profesional es un recurso para el cambio:

Desde esta óptica, podríamos pensar que todas las estrategias de la clínica sistémica convergen y parten de la “reformulación”, ya que la gama que va desde la connotación positiva el hablar el lenguaje del cliente, las preguntas circulares, etcétera, hasta las prescripciones de comportamiento, desde distintas vías, tienen como finalidad modificar la construcción de la realidad del paciente (Ceberio, 2006: 165).

Las técnicas tiene como finalidad retroalimentar al sistema para el cambio, una nueva forma de comunicar, a través del aprendizaje que construye realidades de segundo orden desde y con explicaciones circulares que retroalimentan la plasticidad en la interacción entre paciente y profesional como parte del sistema que cambia.

- c) El método de intervención. Existe una diversidad de métodos en la terapia breve, cada integrante de esta corriente aporta su especificidad de abordaje. Watzlawick pone el acento en el cambio del marco de referencia de la persona, interviene con el reencuadre. Es una manera distinta de ver el problema, de encontrar otro sentido otorgándole un valor distinto a la realidad que agobia. Reencuadrar (reframing) significa cambiar el punto de vista, Watzlawick lo define como: “[...] cambiar el marco o la

perspectiva conceptual y/o emocional en relación con los cuales se experimenta una situación y arte. Watzlawick (2003), *Terapia breve*: "filósofos de la persona en o hasta mejor, con los 'hechos' de la misma situación acento en éón, y ponerla dentro de otro marco que encaja, igualmente bien o hasta mejor, con los 'hechos' de la misma situación concreta, cambiando por lo mismo todo su sentido" (Nardone y Watzlawick, 2003: 100). Es un cambio ontológico que modifica la realidad de segundo orden permaneciendo la realidad de primer orden de la persona, cambian las ideas los puros hechos quedan ahí.

Jay Haley, en su método de intervención, aplica ordalías. Una ordalía se define como una prueba de fuego o experiencia penosa o prueba severa, consiste en dar una tarea más severa que el propio problema a resolver. Haley la define como una técnica que cambia el punto de atención y con ello se soluciona el problema:

En esta técnica, resulta fácil deslindar la tarea del terapeuta: consiste en imponer una ordalía adecuada al problema de la persona que desea cambiar y, a la vez, más severa que ese problema. Así como un castigo debe adecuarse al crimen que pena, del mismo modo el requisito principal de una ordalía es que provoque una zozobra igual o mayor que la ocasionada por el síntoma. Si no es lo bastante rigurosa para extinguir el síntoma, casi siempre se puede aumentar su magnitud basta que lo sea. Por otra parte, conviene que la ordalía beneficie a la persona; a todos nos resulta difícil hacer algo que nos beneficie, y parece que les cuesta particularmente a quienes demandan terapia [...] Estas ordalías también pueden incluir sacrificio por otros (1984: 17).

Existe un menú de ordalías que el terapeuta puede prescribir: tarea directa, paradójica, el terapeuta como ordalía y ordalías que involucran más de una persona. En todos los casos, la finalidad es la misma: provocar el cambio en la persona. El proceso de intervención a través de la ordalía consiste en un cambio, Haley —incluso— afirma que la ordalía es la causa real del cambio en cualquier terapia.

Así, cada terapeuta breve coloca su sello personal al proceso de intervención, comparten objetivos "generales". O'Hanlon los resume en cuatro: modificaciones en el marco y constructos donde está ubicado el problema, modificaciones en la circularidad viciosa que encarna al problema, modificaciones de la persona y el terapeuta a partir de las soluciones y modificaciones de la persona y el terapeuta con el sistema de referencia. Estos objetivos están

permeados por principios que derivan de Erickson y que son retomados por la mayoría de los terapeutas breves:

1. Las personas actúan sobre la base de sus mapas internos y no de su experiencia sensorial.
2. Las personas realizan la mejor elección para ellas en cualquier momento dado.
3. La explicación, la teoría o la metáfora utilizadas para relacionar hechos concernientes a una persona, no son la persona.
4. Respeta todos los mensajes del cliente.
5. Enseña a elegir; nunca excluyas la elección.
6. Los recursos que el cliente necesita están en su propia historia personal.
7. Encuéntrate con el cliente en su propio modelo del mundo.
8. La persona con la mayor flexibilidad o posibilidad de elección será el elemento que controle el sistema.
9. Una persona no puede no comunicar.
10. Si es trabajo duro, divídelo en partes.
11. Los resultados se determinan en el nivel psicológico (Lankton citado por O'Hanlon, 1995: 27-28).

El principio que resalta sobre los demás es la terapia centrada en la persona, considerando sus territorios, mapas, formas de comunicar, la flexibilidad para el cambio, el camino que decide seguir para la solución de su malestar. Los aportes al método de intervención de la terapia breve no han parado, una de las últimas contribuciones las propone Nardone. Este psicoterapeuta heredero de un paradigma —iniciado por Erickson y Bateson— y fundador de la Escuela de Arezzo se centra en la terapia breve estratégica evolucionada. Parte de un postulado: la intervención debe ajustarse al problema. Es un cambio cualitativo en la intervención porque implica pasar de la lógica epistemológica de resolución del problema a una lógica terapéutica cognitiva operativa. Nardone lo expresa de la forma siguiente:

En términos rigurosamente lógicos, se trata de evolucionar de modelos de resolución de problemas que construye cada intervención sobre la base de *niveles lógicos-epistemológicos y cognitivos-operativos, hacia modelos terapéuticos construidos prioritariamente sobre el nivel lógico operativo-cognitivo que a continuación, después de la debida verificación empírica, se convierten en modelos de tipo cognitivo-operativo [...] privilegiando primero la lógica constitutiva-deductiva para pasar después a la lógica hipotético-deductiva, de manera que se consigue literalmente que la intervención se ajusta al problema* (2012: 211).

Nardone fundamenta la idea de resolución en la epistemología popperiana del falsacionismo, la solución que no funciona debe ser sustituida por otra que sea resultado de una aplicación experimental directa. Propone una estructura del método en tres fases considerando la parte experimental: primera fase, se estudia el problema o una clase de problemas; segunda fase, se observan las soluciones intentadas; y tercera fase, se cambian las soluciones que no dan resultado por otras que hayan comprobado su funcionalidad de manera experimental. En este proceso está presente un cambio en la comunicación en función de la persona, su situación, contexto y relación entre la persona y el profesional.

La intervención psicoterapéutica, con este método, se procede a realizarla con un protocolo conformado por cuatro fases: la primera es un momento de observación y de creación de la atmósfera terapéutica, utilizando técnicas para reconocer la sugestabilidad, las soluciones intentadas y las patologías persistentes en el círculo vicioso; la segunda es la construcción de una experiencia emocional correctiva que rompa el círculo vicioso de la persona; la tercera, es el tiempo de la redefinición de los cambios, es una fase larga porque incluye un arduo trabajo de prescripciones y redefiniciones para que la persona construya en nuevo equilibrio con base en sus propios recursos; la cuarta, incluye la redefinición del nuevo equilibrio y el incentivo a la autonomía personal, se ubica en la última sesión y se explica todo el recorrido de la intervención con el fin de mostrar a la persona su éxito en la solución de su problema.

En este recorrido de la epistemología, la orientación psicológica y la intervención que le dan contenido a la terapia breve, el cambio significa modificar la percepción del mundo construyendo otra realidad. Este aporte, puede ser replicado en distintos ámbitos de la realidad social. Del terreno terapéutico puede ser reproducido en el terreno de la educación, porque la escuela mantiene círculos perversos en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se observan en el fracaso escolar ante la violencia existente en las interacciones. En el terreno de la educación es una necesidad cambiar la realidad de las personas que conforman al sistema áulico. Las percepciones del mundo educativo son susceptibles de estar basadas en realidades de segundo orden que crean patologías; las escuelas están enfermando a los alumnos, niños y adolescentes que ya no quieren ir a ellas, son lugares que acaban con sus expectativas, sueños y deseos.

La terapia breve estratégica para el cambio en la relación pedagógica

La idea de cambio en la educación es constante ante la persistencia de los problemas estructurales y de los procesos académico-pedagógicos anclados en la cultura tradicional del autoritarismo. Los problemas se ubican a lo largo y ancho del sistema educativo, abarcando desde la concepción de la educación hasta la práctica del modelo educativo en el aula, se presentan dificultades de índole filosófica, política, económica, pedagógica, administrativa, cultural y de relaciones humanas.

La visión formadora de la conciencia humana basada en la modelación del alma infantil ponen en duda la pertinencia de la escuela construida en la modernidad, los fines y resultados deseados no corresponden a la dinámica del niño activo y participativo, se ensayan continuamente reformas con lógica pragmática orientadas a la creación del "Hombre nuevo". Esto tiene una larga historia que se remota hasta el siglo XVIII, con la creación de la escuela moderna cuando surge el mito de la educación como fabricación (Meirieu, 2003), la tentación de crear y modelar el alma del educando, de producir al hombre perfecto. Esto, como señala Meirieu, causa desasosiego, *nos da miedo*; sin embargo, se hace como parte de la tarea de la educación, se modela a la persona con cúmulo de conocimientos y saberes elegidos arbitrariamente.

La escuela moderna adquiere forma con el modelo prusiano de escolarización basado en el paradigma racionalista de la perfectibilidad que produce homogeneidad, fragmentación, disciplina y control para el logro de la eficiencia y la eficacia de la persona como producto estandarizado. Este modelo se ha adaptado, en los dos últimos siglos a los progresos de la racionalidad productiva; y en el presente siglo, se adecua a los cambios empresariales con la educación basada en competencias.

Los actuales métodos didáctico y pedagógico son distintos a los del pasado, ahora el docente es concebido como mediador o facilitador de los aprendizajes y el alumno como constructor de sus propios aprendizajes. La práctica educativa cambia con el "nuevo docente", porque el perfil de formación y desempeño está basado en un conjunto de competencias deseables que abarcan: los dominios conceptual (conocimientos), procedimental (habilidades) y actitudinal (valores); el rol del "nuevo alumno" cambia en la misma dirección, adquirir competencias portables, transferibles y construibles. La didáctica y la pedagogía se centran en el diálogo, la colabora-

ción y la diversidad, retoman aportes del conductismo, cognitivismo y constructivismo.

La práctica educativa basada en competencias ha impactado en el cambio y en la solución de problemas prácticos, técnicos e instrumentales de la enseñanza y del aprendizaje. El avance es notorio en el aspecto cognitivo al procesar mayor cantidad de conocimientos e información, al manipular y utilizar distintas estrategias, recursos técnicos y al valorar los alcances del aprendizaje. En lo cotidiano se observa mayor dinamismo en la escuela, los docentes se capacitan con los nuevos métodos y desarrollan experiencias distintas de la enseñanza; los alumnos se forman y generan sus propios procesos de aprendizaje, acorde a sus necesidades y capacidades.

El cambio en la parte pedagógica y didáctica de la práctica educativa no ha sido suficiente para superar los problemas de comportamiento entre docente y alumno, el énfasis se ha colocado en la adquisición de habilidades y destrezas para la construcción de conocimientos a partir de aprendizajes previos. Han cambiado la forma de enseñar y aprender, se esperaba que con esto cambiaran de la misma forma las interacciones en el aula, transitando a formas de socialización y comportamiento menos tensas y conflictivas. Sin embargo, persisten tensiones en la relación dentro del aula, permanecen rasgos del comportamiento impositivo-dominante del docente y actitudes negativas-desafiantes del alumno.

A esa forma de relación entre docente y alumno le llamamos herencia del modelo hostil, que se caracteriza por el maltrato, el acoso, la violencia, la estigmatización y el abuso. Peraza (2011), esquematiza la hostilidad que padecen los alumnos por parte del docente, señala que los estudiantes están cansados de maestros aburridos, iracundos y amargados que los avergüenzan y ridiculizan.

Arellano (2011), en una de sus investigaciones, aborda el tema de la asimetría en la comunicación que genera conflicto en las relaciones interpersonales entre docente y alumno. Menciona que el docente se queja de que los alumnos son apáticos, agresivos, desobedientes, desatentos y tienen mal comportamiento.

El reproche recíproco entre docente y alumno mantiene y fomenta círculos viciosos que repercuten en el comportamiento, creando un ambiente escolar adverso para el aprendizaje. Las resistencias se hacen presentes: el docente se resiste a enseñar a alumnos "problemas" y el alumno se resiste a aprender de profesores que los maltratan y no los comprenden. Muchas de las veces esta situación conduce a que los docentes se conviertan en tiranos y los alumnos se comporten antisocialmente.

Las relaciones interpersonales en el salón de clases se deterioran ante los "malos entendidos", el profesor enfatiza la lectura de los problemas de los alumnos en la lógica del rendimiento, si el alumno está distraído, si es rebelde, si no hace las tareas escolares, el diagnóstico docente es que no quiere estudiar porque no está concentrado en su desempeño escolar, la solución es aplicarle exigencia y disciplina. El alumno pese a las presiones no responde a las expectativas de su rendimiento académico, incluso refuerza su comportamiento "negativo". El círculo vicioso es que entre más se le pide al alumno, más se niega a atender; entre menos "entiende", mayor es la presión del docente; entre menor entendimiento y mayor presión mayor es el riesgo que el conflicto devenga en violencia y en fracaso escolar. Las soluciones ensayadas no dan los resultados esperados porque los incentivos, pláticas, cambios curriculares, enseñanza de los valores, etcétera, no son suficientes.

Los círculos viciosos en las relaciones interpersonales tienen que ser atendidos desde otra perspectiva del cambio que complete a los esfuerzos pedagógicos y didácticos. Una posibilidad es abordar el cambio desde la comunicación porque en la interacción profesor-estudiante se presentan *deslices* del lenguaje que trastocan la sensibilidad alterando el comportamiento, los estados de ánimo y la parte emocional está a *flor de piel*. La comunicación puede crear patologías cuando los mensajes no son claros o no corresponde al contexto de la práctica educativa del aquí y el ahora; o puede ser vehículo para el cambio en la práctica educativa si media la autorreflexión. Usualmente se presentan patologías que "contaminan" a las interacciones, el docente y el alumno producen y se mueven con mensajes que inciden en su comportamiento, son comunes las expresiones imperativas, reiterativas, contradictorias (Arellano, 2011) y paradójicas (Nardone, 2004) que molestan, lastiman y no contribuyen a la convivencia en el aula.

La asimetría de la comunicación en el salón de clases propicia interacciones patológicas, pensemos algunas situaciones cotidianas: el docente de manera impositiva y dominante comunica a los alumnos obediencia inmediata con expresiones imperativas: ¡no hagan ruido! ¡Siéntense! ¡No estudian son unos flojos!; o el docente expresa constantemente la misma idea: ¡para qué vienen a la escuela si no estudian! ¡Son flojos e irresponsables! ¡Sólo viene a perder su tiempo!; o comunica de forma contradictoria y/o paradójica sus mensajes, simultáneamente expresa ideas opuestas: ¡qué buen trabajo, pero te hubiera quedado mejor de esta otra forma!, o bien, cuando expresa verbalmente algo y no verbalmente expresa otra distinta: ¡ahora sí

estudiaste, ¿no?! Hace una mueca de desaprobación y remata con ¡y eso que ahora sí estudiarías!

Ante expresiones como las mencionadas, las relaciones interpersonales en el aula corren el riesgo de deteriorarse porque crean pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al desgaste, enfrentamiento y desatención de la enseñanza y del aprendizaje. La patología en las interacciones hace que el conflicto derive en violencia y en otros trastornos del comportamiento, en lugar de encarar al conflicto creativamente retomándolo como oportunidad para el cambio sobreviene como mecanismo de poder y dominio.

A todas luces, atender los problemas de la comunicación en el aula es imperativo ante el creciente fracaso escolar, podría preguntarse: ¿por qué atender el cambio desde la comunicación y no desde lo "académico" únicamente? La respuesta es porque toda enseñanza y aprendizaje es de naturaleza comunicacional, y hablar de cambio es hablar de aprendizaje. Por tanto, el cambio nos conduce al aprendizaje y el aprendizaje a la comunicación (Bateson, 1998). Solucionar los problemas del aprendizaje escolar nos coloca en la oportunidad de aprender a comunicarnos para lograr el cambio personal en cuanto a la forma de pensar, sentir y actuar.

Diversos enfoques explican la comunicación en el salón de clases; por ejemplo, si el énfasis son las significaciones, el enfoque cultural está presente porque aborda las prácticas comunicativas no verbales, verbales, icónicas, proxémicas, kinésicas del mundo simbólico de los sujetos que ponen en juego sus concepciones de la realidad en sus interacciones (Charles, 1988). "Al estudiar el contenido cognitivo de los mensajes en la comunicación docente-alumno prevalece el enfoque estructural de la comunicación" (Zárate, 2002). "El enfoque de la inteligencia emocional acentúa la adquisición de habilidades visuales, auditivas y emocionales que facilitan la captación del mensaje en la interacción docente-alumno" (Keidar, 2005). Existen estudios etnográficos, donde se plasman tipologías, hacen registros detallados con base en las características de los mensajes para identificar y clasificar las formas de comunicación; aquí se ubica el trabajo de Cabrera (2003) que identifica en el proceso de aprendizaje a la comunicación afectiva, comunicación autoritaria, comunicación conciliadora, comunicación flexible y comunicación jerárquica.

La lista de trabajos relacionados a la comunicación en el aula es extensa, es un abanico de enfoques teóricos. Esto refleja la importancia que reviste el proceso de comunicación en la interrelación dentro del aula. Existe un aspecto que llama la atención que no ha sido suficientemente tratado, el cambio en la práctica educativa desde lo psicoafectivo integrando lo cogni-

tivo y afectivo en la comunicación realizada en el proceso de aprendizaje vinculado al desempeño y rendimiento académico. Es una forma distinta de ver al problema del aprendizaje académico, es abordarlo desde el desarrollo estratégico de la persona bajo un enfoque terapéutico-pedagógico, que la persona (docente y/o alumno) dimensiona la solución a sus problemas a partir de su propio cambio, donde la comunicación juega un papel importante para ese cambio.

La comunicación tiene un papel nodal para el cambio en la forma de expresar, pensar, sentir y actuar de la persona. Pascal tiene una manera poética de revelar esta importancia: "El espíritu y el sentir se forman mediante las conversaciones. El espíritu y el sentir se deterioran a causa de las conversaciones" (2001: 72). La comunicación puede formar o deteriorar circularmente a uno mismo y al otro. El cambio consiste en poder salir del doble círculo: por un lado, formar sin deteriorar o bien, formar lo deteriorado; y por el otro, atenderse uno mismo, atendiendo al otro, sin olvidarse de sí mismo ni el otro, de él mismo.

En el vínculo maestro-alumno se registra la complejidad de relaciones entre conducta y contexto. Esta es una posición que se fundamenta en los principios de Watzlawick (2008: 23), quien señala que el observador de la conducta humana amplía el foco de su atención dirigiéndolo hacia las relaciones entre las partes de un sistema, a las manifestaciones de la conducta a través de la comunicación. Es una postura pragmática de la comunicación porque el interés recae en la relación entre emisor y receptor, en la infinitud de conexiones dentro de un sistema.

El binomio enseñanza-aprendizaje¹⁷ como sistema está compuesto de relaciones articuladas por la comunicación, porque la experiencia pedagógica crea un proceso de intercambio, movimiento, exploración y retroalimentación. Esto es de suma importancia para captar el *juego* de interacciones en el cambio educativo que corresponde a la persona. Existe intercambio en las percepciones, sentimientos, voliciones y acciones que pautan la forma de ser, pensar y sentir de las personas que participan en el mismo sistema de relaciones, como en el salón de clases. El movimiento es la constante dentro del sistema de referencia de la persona; la exploración es parte del cambio

¹⁷En adelante, para simplificar la expresión "sistema de enseñanza-aprendizaje" se utilizará "sistema de aprendizaje", para enfatizar la idea de cambio como persona tanto de quien aprende como de quien enseña: docente y alumno son actores de aprendizaje desde la lógica en que se presenta aquí el cambio personal, ambos son sujetos de aprendizaje en la forma en que se interrelacionan.

ante los flujos de la comunicación; y la retroalimentación trastoca al sistema en su conjunto.

Al considerar como parte de un sistema al aprendizaje el observador de la conducta amplía la visión en torno al desempeño y rendimiento de estudiantes y profesores, porque supera a los argumentos lineales que pretenden explicar las causas del fracaso educativo con base en una o en un conjunto delimitado de variables. Muchas de las veces los problemas de aprendizaje son atribuibles exclusivamente a la capacidad cognitiva del estudiante, o a su disposición para aprender y/o a los trastornos de la conducta (hiperactividad, déficit de atención, *bullying*), el estudiante aparece como inamovible explicado por "x" variable o "y" conjunto de variables. Sin embargo, el estudiante está en constante cambio, movimiento, exploración y retroalimentación a partir de la configuración de sus relaciones, hay una formación y conformación, es formado y formador en un entramado complejo de reglas que pautan su proceso de comunicación.

El estudiante no sólo se comunica en función de su aprendizaje, también expresa algo en esa comunicación de lo que sucede o se presenta en su estado emocional, esto es válido para los distintos actores del sistema de aprendizaje. Están presentes episodios de interacción humana en un entramado de acciones conscientes o inconscientes por parte de las personas, que pueden perturbar o hacer eficaz el aprendizaje. Por tanto, el observar las relaciones de la conducta dentro del sistema de aprendizaje implica comprender en los estados de ánimo o emocionales la forma de comunicación.

Para Watzlawick, "toda conducta es comunicación" que se manifiesta de muchos modos formando un todo fluido y multifacético, y tiene variaciones complejas en el orden y las disposición de sus elementos en una conducta verbal, tonal, postural, contextual, etcétera. Las interacciones en la práctica educativa mantienen este axioma de la comunicación, en la relación del aprendizaje es imposible no comunicar, las conductas de profesores y estudiantes permutan entre lo paradójico y lo congruente, presentándose combinaciones en las relaciones interpersonales a partir de la forma de comunicarse. Es común escuchar en profesores que ante la resistencia de los estudiantes por disciplinarse cuando llegan al salón de clases optan por no hablar nada, sentarse y esperar que se callen y sienten los estudiantes por sí solos. Esto ya es una forma de comunicación a pesar de que los docentes lo manejen solamente como silencio; el silencio comunica emociones distintas a los alumnos que terminan por rendirse ante el significado de la conducta de los profesores.

El silencio construye pautas de interacción, cambia la conducta de los estudiantes al influir en ellos porque captaron el mensaje, implanta un comportamiento distinto, lo que conduce a un segundo axioma de la comunicación: la comunicación impone conductas. El silencio como mensaje tiene un contenido y una relación entre docente y alumno: el docente quiere imponer su autoridad obligando a los estudiantes a disciplinarse para empezar con su clase. El mensaje del silencio tiene dos componentes: transmisión de datos y entendimiento de la comunicación. Por un lado comunica y por el otro, metacomunica. La metacomunicación tiene que ver con lo relacional, con el contexto de lo que se comunica. Este punto es importante en la comunicación docente-alumno porque no siempre se expresan mensajes claros, lo que dificulta la metacomunicación, por ejemplo: cuando el docente exclama en voz alta: "¡Cállense, no griten!" o bien, "todos ustedes son unos flojos deberían ver a fulanito".

La metacomunicación —conduce a otro axioma— pauta a la secuencia comunicativa porque construye *la puntuación de la secuencia de hechos*, en la relación docente-alumno se generan conflictos porque cada quien registra una sola cara de la secuencia de los hechos y desde ahí tienden a valorar la relación que mantienen. Por ejemplo: "No aprendo porque el profesor regaña" y "regaña para que aprenda". Esta forma de puntuar genera un tipo de relación que en este caso es conflictiva, derivando en el fracaso escolar del alumno y la postura autoritaria del docente.

Un axioma más de la comunicación humana que está presente en la relación docente-alumno es que existen dos formas de comunicar: analógica y digital. La primera, es el lenguaje no verbal que incluye, entre otros aspectos, los movimientos corporales, la postura, los gestos, las expresiones, la modulación de la voz, la secuencia, etcétera; la segunda, es la verbal. El docente y el alumno expresan digitalmente el contenido de la comunicación y analógicamente el significado de la relación; por ejemplo, el uso de estrategias a lo largo del curso forma parte de una comunicación analógica; y el examen forma parte de la comunicación digital: ¿Se estudia para aprender o para "pasar" el examen?

Un último axioma de la comunicación que trabaja Watzlawick es la interacción simétrica y complementaria, retoma la idea de cismogénesis de Bateson, la define como el proceso de diferenciación de las relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia. Una interacción simétrica es cuando los participantes tienden a igualar su conducta y una interacción complementaria es cuando los participantes tienden a un máximo de diferenciación en su conducta. En el caso de la relación docente-alumno representa una inte-

racción complementaria porque está basada en la diferencia, el docente detenta la autoridad sobre el alumno; la relación entre los alumnos, representa una interacción simétrica porque es entre iguales.

En la práctica educativa están presentes ambos tipos de interacciones a partir de los valores, significaciones y el sentido otorgado que pueden operar a favor o en contra del cambio a partir de la comunicación. Es un asunto social e individual que tiene que ver con el momento histórico, el contexto, la cultura y la sociedad. Carr (2002), define a la práctica educativa desde un enfoque crítico que recupera los aspectos mencionados:

[...] el objetivo del enfoque crítico consiste en aumentar la autonomía racional de los profesionales; y se trata de conseguirlo interpretando la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica [...] puede considerarse críticamente respecto al modo en que se apoyan o impiden el progreso y el cambio educativo auténticos (75).

Para lograr la autonomía racional y lograr el cambio auténtico, también se tiene que pensar en la parte de salud mental y emocional porque no sólo se presenta la deformación ideológica, está presente la deformación de la interacción entre docente y alumno a partir de la forma de comunicación. En la interacción del aprendizaje donde toda acción comunica algo, impone conductas, establece una secuencia de hechos, utiliza aspectos lingüísticos y no verbales y es simétrica o complementaria. Debe tomarse en serio su estudio porque dependiendo de la forma en que se presenten este conjunto de aspectos pueden o no posibilitar el cambio en la práctica educativa.

La práctica educativa, a pesar de las reformas, mantiene su ritual tradicional, las pautas de comportamiento que son violentas y crueles se rigen por relaciones de poder complementarias, sacando la peor parte el estudiante porque tiene que obedecer y ser sumiso; se imponen conductas sin considerar el estado anímico y la situación personal de los estudiantes cancelando la posibilidad de expresar su sentir y deseos al predominar pautas de conducta que laceran, presentándose malestar que conduce al maltrato directo a través de la comunicación digital —gritos, imposiciones, groserías— o “indirecto” con la comunicación no verbal —señales desaprobatorias, muecas, ademanes. Esto conduce a patologías en la interacción del aprendizaje que se traducen en problemas afectivos y emocionales que impactan en la conducta del desempeño académico.

Patologías en la relación pedagógica permeadas por la pedagogía negra

¿Quién no sabe por experiencia propia o por relatos de terceros el sufrimiento, angustia y resistencia que provoca ir a la escuela, ante las humillaciones y maltratos justificados en nombre del saber y el conocimiento? Los escolares se defienden para no asistir a un espacio de *tortura emocional-pedagógica*, inventan pretextos e incluso llegan a lastimar su cuerpo produciéndose enfermedades psicosomáticas; todo es inútil ante la alianza de padres y docentes que colocan en primer término el *futuro* que proporciona la educación y la *calidad* de los aprendizajes. Dos discursos que esconden una práctica pedagógica orientada a dominar a los alumnos, *ser sus amos* manteniendo el monopolio del conocimiento y de la enseñanza.

El castigo físico, psicológico y emocional que padecen los escolares para nadie resulta extraño que se hace “por su propio bien”, en una sociedad escolarizada y gobernada por la pedagogía negra¹⁸ (Miller, 2012). Es una pedagogía caracterizada por su crueldad que empieza en casa y continua en la escuela. Alice Miller, estudiosa de esta pedagogía, da cuenta del significado social y del daño causado en la edad infantil por esta práctica educativa. Socialmente la salud mental mermada de los adultos, reflejada en distintos trastornos psicológicos, debe buscarse su causa en la prehistoria de su educación adquirida en la familia y en la escuela; el niño es acosado, perseguido y doblegado con humillaciones, golpes y maltratos disfrazados de buenos modales y de métodos didácticos.

Uno de los objetivos de Miller al explicar la pedagogía negra es mostrar que en ella residen las *raíces del odio* y de la expropiación de la voluntad, ya que la tarea educar a lo largo del tiempo ha sido lograr el control: “La mayor preocupación de los educadores ha sido, desde siempre, la ‘obstinación’, la testarudez, la resistencia y la intensidad de los sentimientos infantiles. Repetidas veces se ha insistido en el hecho de que nunca se empezará lo suficientemente temprano con la educación para la obediencia [...]” (24).

Los docentes han ido mejorando sus herramientas para imponer la obediencia, de controles físicos como amenazas, golpes y empujones han pasado a controles analógicos como miradas furtivas, silencios intimidatorios, ignorar la presencia. El educando sufre al ser herido emocionalmente lo que repercute en la frustración ante su fracaso escolar. En la expropia-

¹⁸Miller retoma de Katharina Rutschky la idea de la pedagogía negra conformada por técnicas de condicionamiento temprano del comportamiento y acción de los infantes; su aporte, es proporcionar una mirada psicoanalítica y poner el acento en la repercusión para niños y adultos.

ción de la voluntad del estudiante van de la mano obediencia y castigo disfrazados de dedicación y entrega desinteresada del docente como “apóstol de la educación” que ante alumnos torpes, retraídos y “burros” tiene que imponerse para lograr su misión docente, “cueste lo que cueste”.

No hace mucho se presentó una situación de maltrato en una escuela primaria, una profesora reprodujo la pedagogía negra en su práctica educativa, el círculo infernal del desprecio que señala Miller (2009), humillación constante hacia los alumnos por los resultados obtenidos en el examen de matemáticas:

—Maestra: ¡Son ustedes unos tontos que contestaron puras bobadas! Tanto que me esforcé para enseñarles y miren cómo me pagan.

Se hace un silencio infernal, los ojitos se pierden en el vacío, el miedo se siente por parte de los niños...

—Maestra: Pasaré con cada uno de ustedes a su lugar para decirles lo que se merecen.

De la amenaza pasa a los hechos. Va de lugar en lugar “regañándolos”. Cada niño se sumerge en un silencio después de la reprimenda: unos dejan escapar sus lágrimas, otros reflejan angustia y ansiedad tallándose sus manitas o haciendo garabatos en su cuaderno.

—Maestra: ¡Ahora verán! Juan, pasa al pizarrón y resuelve esta división.

Pasa Juan cabizbajo, al pizarrón, toma el plumón, se queda viendo la división, pasa un rato y continúa en la misma posición.

—Maestra: ¿Qué te pasa? Hazla ya, ¿qué no puedes? ¡Nos les digo, no sirven para nada! No nos iremos hasta que la resuelvas.

Juan, continúa en la misma posición —él está bloqueado, humillado—, comienza a llorar (está sufriendo emocionalmente).

—Maestra: Ni creas que con tus lagrimitas te voy a perdonar.

El resto de los niños también sufren por la tensión de lo que les espera. Esto se prolongó cerca de una hora y media, hasta que sonó el timbre de salida, el fin de la clase de ese día.

¿Qué se observa en esta práctica de la docente? Expresiones que lastiman, insultos, menosprecio, miedo, ansiedad, angustia; un conjunto de sentimientos y emociones revueltas, son huellas que quedarán para siempre en el corazón y alma de Juan. Para la maestra no dejan de ser testarudos y confabuladores los alumnos quienes deben ser sometidos a control férreo para su propio bien, como escribe Miller (2012) esto es humillación con beneplácito de la maestra: “La instauración consciente de la humillación, que satisface las necesidades del educador, destruye la autoconciencia del

niño, lo vuelve inseguro e inhibido y, sin embargo, es elogiada como un acto beneficioso” (34).

No importa el estado anímico que produce el comportamiento de la maestra en los niños, impera el deber de la demostración del conocimiento. La expropiación de la autoconciencia de los alumnos es *regla natural* de la obediencia para cumplir estándares de la educación. Los niños quedan inertes porque tienen que obedecer y respetar las reglas de obediencia que establece la escuela, a la maestra debe rendírsele culto de iluminación y dotarla del aura sagrada del respeto.

Los principios de la pedagogía negra descritos por Miller, con respecto a la forma en que los padres educan a sus hijos, se extienden a la escuela. La experiencia relatada es una muestra de la pedagogía negra que impera en la práctica educativa. Existe una semejanza entre ambas formas de educar a los niños tanto en la casa, como en la escuela: el abuso, la humillación, imposición y el control de las emociones están presentes.

Miller puntualiza el contenido de la pedagogía negra que promueven los padres con respecto a sus hijos:

- Que los adultos son amos (¡y no servidores!) del niño dependiente.
- Que deciden como dioses qué es lo justo y lo injusto.
- Que su ira proviene de sus propios conflictos.
- Que el niño es responsable de ella.
- Que los padres siempre tienen que protegerlos.
- Que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro para el adulto dominante.
- Que al niño hay que “quitarle su voluntad” lo antes posible.
- Que todo hay que hacerlo a una edad temprana para que el niño “no advierta nada” y no pueda traicionar al adulto (Íbidem, p. 66).

El niño en la escuela cambia a adulto dominador y el contenido de la pedagogía negra es el mismo:

- Que los profesores son amos del alumno obediente.
- Que los profesores deciden entre el *bien* y el *mal* en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Que el alumno no comprende que su testarudez provoca el enojo de sus profesores.
- Que el alumno no recompensa la labor noble y desinteresada de sus profesores.

- e) Que los profesores deben ser respetados pese a que sean maltratadores.
- f) Que el alumno cuestionador representa un peligro para la estabilidad emocional de los profesores.
- g) Que los profesores son los autorizados para imponer etiquetas al alumno que no es dócil.
- h) Que la disciplina es necesaria por el bien del aprendizaje, es una lección clara que no debe olvidarse para evitar tener un alumno problema.

El método de la pedagogía negra es el método de represión y sumisión. Miller lo define en los términos siguientes: "Los métodos para reprimir la espontaneidad vital son: tender trampas, mentir, aplicar las astucia, disimular, manipular, amedrentar, quitar el cariño, aislar, desconfiar, humillar, despreciar, burlarse, avergonzar, y aplicar la violencia hasta la tortura" (Ídem).

Con el desarrollo de la medicalización proporcionada por la psiquiatría, la lista merece ser actualizada con las "nuevas herramientas" de control para los niños: diagnosticar trastornos psicológicos, señalar, estigmatizar, medicar, aplicar la violencia hasta la locura.

La pedagogía negra tiene una ideología que promueve reglas de comportamiento que deben ser apreciadas como valores y con contenido ético. Miller puntualizada los rasgos de la ideología:

- a) Que el sentimiento del deber engendra amor.
- b) Que se puede acabar con el odio mediante prohibiciones.
- c) Que los padres merecen respeto *a priori*, por ser padres.
- d) Que los niños, *a priori*, no merecen respeto alguno.
- e) Que la obediencia robustece.
- f) Que un alto grado de autoestima es perjudicial.
- g) Que una escasa autoestima conduce al altruismo.
- h) Que la ternura es perjudicial (amor ciego).
- i) Que atender a las necesidades del niño es malo.
- j) Que la severidad y frialdad constituyen una buena preparación para la vida.
- k) Que la gratitud fingida es mejor que la ingratitud honesta.
- l) Que la manera de ser es más importante que el ser.
- m) Que ni los padres ni Dios sobrevivirían a una afrenta.
- n) Que el cuerpo es algo sucio y repugnante.
- ñ) Que la intensidad de los sentimientos es perjudicial.
- o) Que los padres son seres inocentes y libres de instintos.
- p) Que los padres siempre tiene la razón (Ídem, p. 67).

La ideología de la pedagogía negra en la escuela es similar a la descrita por Miller:

- a) Que la *letra con sangre y gritos entra*.
- b) Que deben ponerse límites *claros* a los estudiantes.
- c) Que lo que importa es el resultado, no el alumno.
- d) Que el alumno entiende sólo con mano dura.
- e) Que el poder y el control siempre debe estar en manos del profesor.
- f) Que nunca se debe demostrar debilidad ante el alumno.
- g) Que nunca se debe mostrar desconocimiento y/o ignorancia frente al alumno.
- h) Que las competencias hacen disciplinado al alumno.
- i) Que hay que predicar con el ejemplo.
- j) Que la represión y el autoritarismo del profesor son por el bien del alumno.
- k) Que educar para la competitividad hace alumnos responsables.
- l) Que el rendimiento cognitivo es más importante que los sentimientos y las emociones del alumno.
- m) Que el alumno de bajo rendimiento asuma sus propias limitaciones, *que no puede dar más*.
- n) Que la lealtad al profesor, aunque esté equivocado, es actuar éticamente.
- o) Que imponer silencio en el alumno lo obliga a aprehender.
- p) Que sacar de la clase a un alumno es un ejemplo de control para mantener la disciplina.

La ideología de la pedagogía negra está extendida a todo tipo de escuela y nivel educativo; la forma cambia, el contenido es el mismo. Es una dinámica con la que uno se familiariza a lo largo de una trayectoria escolar desde la educación básica hasta la enseñanza superior. El maltrato se convierte en una tradición escolar junto con sus métodos de castigo y humillación, los niños y jóvenes albergan secuelas a lo largo de sus vidas, sufren bloqueos que incluso conducen al abandono escolar inhabilitándolos para el estudio. Lo que sienten los alumnos al ser maltratados no es asunto que le interese a los profesores ya que están empeñados en su labor cognitiva del aprendizaje, descuidando así, un aspecto esencial de la formación escolar: la salud mental y física de los alumnos.

Los profesores enferman con su maltrato hacia los alumnos, les producen enfermedades físicas como dolores de cabeza, de estómago, diarreas, vómitos, colitis; y crean trastornos en la salud mental que suelen presen-

tarse como: trastornos de sueño, alimenticios, ansiedad, depresión. El maltrato deja secuelas a lo largo de la vida.

El maltrato se reproduce de generación en generación, nuestra sociedad es violenta porque fomenta la pedagogía negra con la ideología del deber y la obediencia. Los niños de hoy serán los nuevos profesores que, al ser formados con la humillación, es seguro que reproducirán los mismos métodos. El círculo de la pedagogía negra está formando legiones de maltratadores que se reproducen en la casa, en la sociedad y en la escuela, esto explica en gran parte la violencia estructural existente a partir de la relación paradójica entre maltratado y maltratador.

A sabiendas de las repercusiones de la pedagogía negra en el alma de los alumnos no ha sido fácil erradicarla, es resistente esta pedagogía a las reformas de los métodos didácticos, cambia la forma de lograr los aprendizajes unas veces haciendo énfasis en el docente y otras enfocándose en el alumno. En los últimos 50 años la encontramos ininterrumpidamente acompañando al conductismo, cognoscitivism, constructivismo y las competencias. Por más reformas pedagógicas en la práctica educativa de los docentes no se logran trastocar los objetivos educativos de gobernar al educando, es común toparse con docentes promotores del control a través de la violencia y el maltrato, las raíces del odio siguen extendiéndose.

El cambio emocional del docente

¿Cómo cambiar la relación pedagógica del docente del maltrato y la humillación?

Los docentes que reproducen la ideología y los métodos de la pedagogía negra muchas veces lo hacen sin darse cuenta. Su interés está focalizado en el aprendizaje escolar descuidando la parte psicológica y emocional de él mismo y de sus estudiantes. El salón de clases se convierte en un espacio de relaciones no saludables, la salud mental está en riesgo provocando trastornos en la conducta, pensamientos contradictorios y revoltura de sentimientos.

Es imperativo que los docentes reflexionen sobre su propia práctica educativa para darse cuenta de la pedagogía negra que practican, el registro de primera mano a través de la autoobservación contribuye al cambio del docente al reconocer sus problemas y al decidir cómo solucionarlos a partir de la intervención. La hipótesis que deviene de lo anterior, es que los problemas derivados de la pedagogía negra tienen que ser abordados en el contexto en que se presentan, porque las interacciones entre docente y alumno expresan una lógica que debe ser aprehendida para la resignificación de la práctica educativa.

El cambio del docente es dinámico en la perspectiva del método de intervención porque la acción realizada tiene una doble finalidad: conocer y transformar. Que el docente se conozca a sí mismo y se transforme como persona. Esto requiere un trabajo sistemático de investigación y acción, indagar a través de registros de observación y filmaciones la acción realizada para mejorar el desempeño docente, porque en las interacciones áulicas están de manifiesto los problemas psicoemocionales que limitan el desarrollo de los aprendizajes.

Para lograr el cambio de los docentes, sin duda, existen varias alternativas provenientes de la pedagogía y la psicología. Para efectos de este tra-

bajo, se asume el enfoque breve¹⁹ porque el cambio de la persona se concibe como el cambio en el modelo de interacción entre el "portador" del problema y su contexto social desde el aspecto psicoafectivo. Se construye un sistema de interacciones que se "mueve" circularmente al existir una influencia recíproca entre los presentes a partir de la comunicación entre ellos, la comunicación genera relaciones y es vehículo esencial para el cambio, porque a través de la comunicación se construye la sociedad, planteamiento que fue realizado en su momento por Watzlawick y Bateson y posteriormente profundizado por Nardone (2004):

Aquí estamos en los albores del estudio de la comunicación como vehículo de cambio y obviamente en la construcción de modelos que ya no se basan en una tradición rígidamente clínica, sino en una tradición psicosocial y antropológica dentro de los cuales el vehículo fundamental del cambio es la comunicación: sobre todo aquellos modelos y técnicas de comunicación o acciones que sean capaces de hacer cambiar a la persona portadora del problema y a las personas de su entorno en el particular tipo de construcción de "realidad" que mantiene el problema (21).

Esta concepción significó un cambio de paradigma epistemológico en el estudio de las interacciones, se pasó del modelo de causalidad lineal al modelo de causalidad circular. El primero, con base en la primera ley de la termodinámica, sustenta la idea de causa-efecto en sentido unidireccional, en la psicoterapia y en la psicopedagogía significó que los síntomas son efecto de una causa que debe buscarse en la historia del sujeto. El segundo, con base en la segunda ley de la termodinámica sustenta el principio de circularidad que significa que el efecto tiene efecto sobre la causa (Ceberio, 2003), implica el *feed back* (retroalimentación) en el proceso de interacción dentro de un sistema, esto es lo que sustenta la pragmática en la comunicación, a diferencia del paradigma lineal no existe un inicio y un final, existe la influencia recíproca entre las variables que se expresan a partir de su relación, como toda relación presupone una comunicación el estudio de las interacciones debe partir de esta hipótesis, de la idea del doble vínculo.

El doble vínculo se define como una contradicción en la comunicación, la persona recibe mensajes contradictorios que lo bloquean ante la disyuntiva que no puede asumir dos mensajes opuestos y no puede ignorarlos a la vez, o que si asume uno niega la posibilidad de cumplir el otro. La persona

¹⁹En particular, los aportes de Robert Fisch y Paul Watzlawick desarrollados en el Centro de Psicoterapia Breve del Instituto de Investigaciones Mentales de Palo Alto.

es sometida a dos órdenes contradictorias contenidas en un mismo mensaje, si la persona queda vinculada al mensaje paradójico el desenlace es un comportamiento patológico derivado de una comunicación patológica.

Bateson (1998) describe los ingredientes necesarios para presentarse una relación de doble vínculo:

- Dos o más personas donde una es la "víctima", el doble vínculo puede producirse de una persona o de la combinación de más de una.
- Experiencia repetida del doble vínculo, es una experiencia habitual no excepcional.
- Un mandato primario negativo que puede tener la estructura siguiente: "No hagas eso, o te castigaré" o "Si no haces eso, te castigaré". Lo que domina para el aprendizaje es la idea de castigo y no la de recompensa.
- Un mandato secundario que está en conflicto con el primario en un nivel más abstracto y que, al igual que el primero, está reforzado por castigos o señales que anuncian un peligro para la supervivencia. Lo notorio en esta situación es que el doble vínculo está dado por dos individuos —uno puede negar lo que comunica paradójicamente el otro—, está presente la comunicación analógica y digital, y expresa mensajes del tipo siguiente: "No te sometás a mis prohibiciones" o "No pienses lo que no debes hacer".
- Un mandato negativo terciario que prohíbe a la víctima escapar del campo sobre todo cuando los dobles vínculos han sido impuestos en la infancia.
- La víctima aprendió a "vivir" con patrones de doble vínculo y deriva en voces alucinatorias.

La víctima y quien o quienes generan el doble vínculo actúan significativamente siempre en un contexto, los trastornos derivados de la comunicación patológica no son entidades reales son combinaciones de mensajes intercambiados que se producen en un contexto adquiriendo significado en este sentido. Como lo expresa Bateson: "El tejido de contextos y de mensajes que proponen contextos —pero que, al igual que todos los mensajes cualesquiera sean, tienen 'significados' sólo en virtud del contexto— constituye el contenido de la así llamada teoría del doble vínculo" (íbidem, p. 305).

El doble vínculo conduce a sustentar la idea de que una relación es siempre un proceso de doble descripción, lo que supone que el aprendizaje del tejido de los contextos y mensajes debe ser entendido como la relación externa entre dos seres. La pedagogía negra practicada en la escuela es pro-

ducida por una relación de doble vínculo, su contenido no son entidades abstractas, son relaciones. El maltrato, la humillación, la agresión, la violencia se crean en el contexto de una relación con significados. Los métodos y la ideología de la pedagogía negra que ocurren entre personas o que esté alojado de manera instintiva no es algo "natural".

La respuesta de los alumnos ante el maltrato ocasionado con la pedagogía negra es una relación definida a partir de las pautas de intercambio de comunicación doble. El modelo lineal que aún impera en la escuela —pese a las reformas educativas— sustenta que el maestro enseña y el alumno aprende está limitado para expresar problemas complejos al quedar al margen la retroalimentación; considerando la teoría del doble vínculo, la relación maestro-alumno es concebida circularmente y ofrece, como establece Bateson, un nuevo tipo de aprendizaje, el deuterio-aprendizaje, el maestro que enseña tiene un efecto en el alumno que aprende y el que aprende tiene efecto en quien enseña:

La cuestión nos resulta un poco difícil de captar porque hemos sido enseñados a pensar en el aprendizaje como un asunto entre dos unidades: el maestro "enseña" —se nos decía— y el alumno (o el animal experimental) "aprende". Pero ese modelo lineal progresivo quedó caduco cuando nos anoticiamos de los circuitos cibernéticos de interacción. La unidad mínima de interacción contiene tres componentes [...]. Llamemos a esos tres componentes "estímulo", "respuesta" y "refuerzo". De ellos, el segundo es el refuerzo del primero y el tercero es refuerzo del segundo. La respuesta del que aprende refuerza el estímulo del que enseña, etcétera (Bateson, 2006a: 148).

El mecanismo de retroalimentación es la unidad básica que aporta la cibernética para el conocimiento de la circularidad en las interacciones, el *feed back* —como señala Ceberio— es el eje central de las ciencias de la comunicación porque es lo esencial en la interacción, y en el doble vínculo. La cibernética de segundo orden abre paso a la idea de la autorreferencia, significa que el sujeto de la comunicación está implicado en el sistema de interacción. No se puede ser espectador únicamente como sostenía el paradigma de la linealidad, el solo hecho de ser parte del sistema el sujeto está pautando y es pautado por la comunicación significativa dentro del propio sistema de relaciones. Con la cibernética de segundo orden, como señala Foerster, se transformaron la manera de hacer ciencia y de concebir a las relaciones cotidianas, al incluirse al observador dentro del sistema.

La relación maestro-alumno adquiere un giro diferente con la cibernética de segundo orden, porque el maestro forma parte del sistema recursivo de enseñanza-aprendizaje no es "inmune" a las interacciones áulicas. En la relación pedagógica el maestro es un observador autorreferencial de su campo observacional, que coloca su mirada en la interacción. Es como lo expresa Ceberio (2006) para el ámbito terapéutico:

La observación de un ser humano desde una epistemología circular obstruye la visión individual de un sujeto aislado o a-contextual. La mirada se dirige hacia una entidad que interactúa y genera un entramado de relaciones, caracterizado por un contexto que otorga significados, poblado de intercambio de información que pauta conductas de respuesta/emisión en forma permanente: La pregunta interna del terapeuta sistémico será: *quién hace qué, a quién, cuándo, desde cuándo, en dónde, cómo, con qué frecuencia, con qué integrantes* (54).

El maestro, al igual que el terapeuta, se mueve en un contexto de significaciones en la relación pedagógica; existe una diferencia en la naturaleza de su quehacer: la finalidad del maestro es enseñar y la del terapeuta, contribuir a la estabilización del sistema. Esto cambia la dirección de la pregunta interna del maestro sistémico: "qué estoy haciendo, por qué no recibo la respuesta esperada, cómo estoy desempeñándome, cuáles son las limitantes de mi práctica educativa, con qué frecuencia cometo 'fallas' en la comunicación, qué sentimientos produzco en los alumnos, quién soy como maestro, cómo me comunico en la relación pedagógica, qué me producen los alumnos".

En el sistema áulico, las acciones, los pensamientos y los sentimientos de cada integrante pautan el sentido de la interacción entre cada uno de ellos. Para conocerse a sí mismo, el maestro tiene que reconocerse en su contexto de interacciones áulicas y así superar la visión lineal donde él se coloca como víctima de los alumnos que no comprenden que todo lo que hace es por el bien de ellos; o quizá, que los alumnos sean las víctimas de un maestro maltratador que genera comunicación patológica. En la teoría del doble vínculo desde el paradigma de la cibernética de segundo orden, quedan "diluidos" víctima y victimario, maestro y alumno en la pedagogía negra son víctimas del juego sistémico de interacciones que crean y los crea. La acción, pensamiento y sentimiento de uno de los integrantes del sistema áulico pauta la respuesta del otro y viceversa, está presente la circularidad con la retroalimentación y con los círculos viciosos en la trayectoria de vida de las personas. En esta dirección la circularidad para Ceberio es posible comprenderla desde tres ópticas de reflexión:

- Desde la sincronicidad operativa de las interacciones presentes, o sea la recursividad desarrollada en el aquí y ahora.
- Desde los isomorfismos de situaciones que se producen en forma recurrente a lo largo del tiempo.
- Intercambiando ambas posiciones: la interacción del proceso presente, que puede ser repetitivo de situaciones relacionales, vividas en otro momento de la historia de la persona (Íbidem, p. 60).

En el salón de clases están presentes estas tres ópticas: la sincronicidad del aquí y el ahora con la patología en la comunicación que produce tal o cual estado psicoafectivo del maestro y de los estudiantes que tiene un efecto en el aprendizaje; los participantes en el sistema áulico son "reproductores" de círculos viciosos en su comportamiento; y tienden a repetir situaciones parecidas o semejantes.

Con lo expresado hasta el momento se plantea la hipótesis siguiente: la pedagogía negra en la práctica educativa del maestro no es una entidad abstracta, es resultado de las interacciones pedagógicas patológicas entre los integrantes del aula como sistema, construyéndose una circularidad recursiva, sincrónica y repetitiva que impacta en la psicoafectividad. Es decir, la relación pedagógica entre maestro y alumno genera *feed back*, círculos viciosos y las historias personales "dolorosas" tienden a repetirse.

La pedagogía negra se construye en la interacción entre maestro y alumno dentro del aula como sistema, esto conduce a concebir a la realidad no como algo dado y definitivo, sino como algo construido. La cibernética de segundo orden mantiene este principio en sus postulados, desde la lógica de circularidad en donde el observador "altera" ya en sí la observación que hace de él mismo y de las cosas.

El constructivismo tiene una historia larga en el campo de la epistemología, que se remite a al pensamiento presocrático, que adquiere una dimensión particular con el desarrollo de la cibernética de segundo orden. En los aportes de la física cuántica con Heinsenberg —que está en la misma línea del pensamiento de Kant— la realidad no es algo *a priori*, sino es una realidad configurada por uno mismo en sus interacciones con los demás, la realidad "objetiva" como se creía que existía en el mismo momento de conocerla se altera por el ojo de quien observa. La realidad real es una creencia que supone que existe una realidad allá fuera del pensamiento, en el constructivismo la realidad es obra del pensamiento de cómo interpretamos y actuamos las intencionalidades que están implícitas en las relaciones, Heinsenberg (1958) la definió en esta dirección:

La realidad de la que podemos hablar nunca es la realidad *a priori*, sino una realidad conocida configurada por nosotros mismos. Si con respecto a esta última formulación se objeta que, en definitiva, hay un mundo objetivo, independiente de nosotros y de nuestro pensamiento, que funciona o puede funcionar independiente de nosotros y de nuestro pensamiento, que funciona o puede funcionar sin nuestra acción, y que es lo que realmente nos referimos cuando hacemos investigación, esta objeción, tan convincente a primera vista, debe ser rechazada apuntando que la expresión "hay" procede del lenguaje humano y, por consiguiente, no puede significar algo que no esté en relación con nuestra manera de entender. Sólo "hay" para nosotros el mundo en que la expresión "hay" tiene sentido (236).

Existe una construcción de realidades pedagógicas en las interacciones que son registradas por el observador que interviene en la descripción de su realidad. El maestro construye el concepto que tiene de cada alumno y lo *convierte* en realidad pedagógica, la construcción la hace con base en la teoría pedagógica en boga. Las escuelas crean realidades de buenos o malos; competentes o no competentes; alto desempeño o bajo desempeño, acreditado o reprobado, el mecanismo de construcción es el aprendizaje. El aprendizaje es algo construido que construye sujetos aceptados o excluidos a partir del estándar establecido en su marco teórico.

En la relación maestro-alumno convergen distintas realidades que construyen el proceso educativo. Ahora es común, a partir del modelo educativo basado en competencias, delinear los resultados del aprendizaje con base en criterios establecidos en rúbricas, listas de cotejo, etcétera, esto pauta el logro o no de una competencias por parte del alumno; los criterios definidos en los instrumentos de evaluación son establecidos en solitario por un maestro o en una reunión de maestros, en ambos casos son convencionalismos pedagógicos que construyen el aprendizaje; el maestro construye comportamientos de sus alumnos a partir de la opinión que tiene de ellos en función de la realidad pedagógica que pretende en su práctica educativa; algo parecido, a lo anterior, sucede en el alumno al construir su opinión entorno del maestro.

La pedagogía negra es resultado de una construcción que adquiere forma con la ideología y los métodos que instrumenta, está justificada por los maestros con el argumento de la intencionalidad desinteresada de hacer el bien al alumno; sin embargo, los efectos son devastadores para el alumno que debe someterse a la perorata de la opinión del maestro que quiere formar estudiantes "normales". En esta situación hay dos realidades que se presentan: la imagen construida del ideal pedagógico y el significado construido

del ideal. La primera, es una realidad de primer orden porque para ambos —maestro-alumno— están situados en un ideal pedagógico; la segunda, es una realidad de segundo orden porque cada quien dota de significado al ideal pedagógico.

El mundo escolar se derrumba cuando la construcción del ideal pedagógico cae por su propio peso, entonces descubrimos con horror que la realidad pedagógica no era el cuento de hadas que creíamos. Los significados otorgados a la realidad de la pedagogía negra quedan en evidencia por las humillaciones, la violencia y los fracasos, pierden sentido la realidad de primer orden y comienza una reconstrucción de la realidad del segundo orden. Otras significaciones comienzan a construirse a partir del *feed back* en la interacción pedagógica. Adquiere sentido la idea de cambiar psicoafectivamente a la práctica educativa del maestro porque su trabajo se convierte en el arte de conocer, significar y resignificar²⁰ su práctica; el maestro es artífice de la construcción de realidades pedagógicas porque participa en mantener o sustituir construcciones pedagógicas.

La resignificación del maestro la comprendemos como la posibilidad de reencuadrar sus significaciones que están implícitas en la intencionalidad de la acción docente. El maestro adquiere otra mirada igual de artificiosa a la que sustituye; sin embargo, tiene otro sentido y le permite desempeñar una práctica educativa tendiente a superar la pedagogía negra, porque el maestro se reencuadra emocional y cognitivamente; es decir, psicoafectivamente. Con la técnica del *reframe* (reenmarcar), al intervenir el maestro como observador de segundo orden de su práctica educativa, ponen en juego una reestructuración de sí mismo a partir del contexto en que vive determinada situación, es como lo expresa Watzlawick (2008) para el caso de reestructurar:

[...] reestructurar significa cambiar el propio marco conceptual o emocional, en el cual se experimenta una situación, y situarla dentro de otra estructura, que aborde los "hechos" correspondientes a la misma situación concreta igualmente bien o incluso mejor, cambiando así por completo el sentido de los mismos. El mecanismo aquí implicado no destaca a primera vista, sobre todo si tenemos en cuenta que puede existir un cambio, mientras que la situación misma permanece inmodificada e incluso inmodificable. Lo que cambia a resueltas de la reestructuración es el sentido atribuido a la situación, y no los hechos concretos correspondientes a ésta (123).

²⁰Primero es conocer lo que se hace a través de la observación, después desentrañar los significados que dotan de sentido y valores a la relación pedagógica que maltrata y humilla; por último, cambiar construyendo nuevos significados de la relación pedagógica.

La idea de cambio y el cambio mismo es una construcción a partir de la recodificación en un contexto específico, cuando se habla de cambio en la psicoafectividad de la práctica educativa del maestro es en el sentido del cambio en el contexto donde se colocan los nuevos significados, es diferente a la idea generalizada de que al cambiar el maestro cambiará el mundo; aquí es cambia el contexto y cambian los significados, ocurre el *reframe*.

El cambio opera desde el momento mismo de la observación que es base para la intervención, ocurre un juego de descripciones desde el ojo del observador. Son observaciones a partir de las percepciones construidas en contextos de significaciones, carecen de lógicas científicas y argumentaciones teóricas. Para Bateson, cuando observamos adjetivamos y categorizamos las interacciones en sus contextos, tenemos lecturas de la realidad con la posibilidad del encuentro de significaciones diversas. Convergen la realidad de primer orden que corresponde a lo observado y la realidad de segundo orden que corresponde a la forma en que categorizamos, adjetivamos, calificamos, denunciamos, describimos, interrogamos. El cambio a veces se concibe tan difícil de realizar porque olvidamos que somos los constructores de realidades, se construye una realidad que se convierte en el mismo proceso de construcción en algo adjetivado que puede lastimarnos, y al querer cambiar esa situación dotamos de capacidades propias a nuestra construcción que se sobrepone a nosotros, cayendo en el fatalismo o dotándole de propiedades fantasmagóricas, caemos en la trampa de realidades objetivadas.

En la relación pedagógica —como en cualquier otra interacción— es común caminar sobre realidades objetivadas como cosas independientes de nuestro alcance, es usual toparse con expresiones de maestros fatalistas que olvidan que son constructores de sus interacciones: "qué podemos hacer si es lo que tenemos que realizar; no se pueden hacer cambios los alumnos ahora son así, no obedecen porque están sobreprotegidos; ahora tengo que hacer así las cosas, porque así me lo indican; toda la culpa la tiene los alumnos por no aplicarse en sus aprendizaje". Experimentan los maestros una realidad independiente de ellos, construyen fetichismo de su propia construcción como lo escribió Marx para el caso de las mercancías.

El cambio significa un viraje en la rigidez del observador contemplativo de realidades objetivadas, lo cual implica intervenir en el cambio de forma autorreferencial colocándonos como observadores de segundo grado, categorizando y adjetivando una realidad que ya no nos satisface. Esto conduce a la reestructuración del marco de las significaciones, para el maestro representa el momento de horrorizarse ante el horror objetivado en su desempeño como reproductor de la pedagogía negra. Mirarse el maestro en el

espejo es observar cómo opera una metarrealidad en su realidad objetivada, que le permite reclasificar, recategorizar y readjetivar su estatus como maestro, en una palabra es posible reinventarse.

El maestro al entrar en contacto con la retroalimentación de la metarrealidad construye su reinención, al poseer nueva información opera cibernéticamente una retroalimentación que lo libera de bloqueos objetivistas. Construye un nuevo juego de reglas modificando el marco donde quedan impresas las intencionalidades. El maestro que se queja de que sus alumnos son malagradecidos y flojos, al observar la metarrealidad de esa realidad objetivada adquiere información nueva que facilitará su cambio de significaciones para operar una construcción distinta que solucione ese problema, esto genera un nuevo juego de interacciones y significaciones. El cambio presupone la intencionalidad de modificar la construcción de la realidad del maestro.

La importancia de las emociones para el cambio docente

Es una tarea impostergable atender el aspecto afectivo del docente para evitar la reproducción de la pedagogía que maltrata y humilla, mucho se ha escrito sobre la educación emocional del niño y el adolescente desde distintos enfoques psicológicos y pedagógicos, no obstante, con respecto a la educación emocional del docente lo escrito aún no es suficiente, ha sido escaso el impacto que se ha tenido. Es el momento de profundizar en esta tarea.

A lo largo de la historia registramos un número nutrido de modelos pedagógicos que han hecho énfasis en la formación de niños y adolescentes. No ha sido novedoso considerar la parte emocional en los aprendizajes en donde Knaus (2003) hace un repaso de las huellas que han dejado pedagogos como Rousseau, Locke, Peztaozzi, Hebert, James, Dewey; llega a la conclusión, que son cuatro los ejes en que está fundamentada la educación emocional de niños y adolescentes en el siglo xx: el derecho a desarrollar sus potencialidades, prepararlos para el proceso de cambio, tener una participación activa en las soluciones y el desarrollo de sentimientos y emociones.

La educación emocional, "proveniente" del siglo xx, ha recibido más atención en el siglo xxi. Diversas experiencias están retomando el aprendizaje emocional. Por ejemplo, Noemi Paymal en su libro *Pedagogía 3000*, refiere distintas experiencias como el método ASIRI, el método Kilpatrick, el método Shichida, entre otros, este conjunto de experiencias expresa Paymal

crean una sinergia pedagógica que promueva el bienestar armonioso integral-afectivo de todos.

En el terreno teórico de la educación emocional existen variados aportes: Gardner (1983), con las inteligencias múltiples; Reuven Bar-On (1988), con el coeficiente intelectual; Peter Salovey y John Mayer (1993), con la inteligencia emocional, Goleman (1996), con la divulgación de la inteligencia emocional, Steiner y Perry (1997), con la alfabetización emocional; Bisquerra (2001), con educación emocional para el bienestar.

La situación social contemporánea que se vive de conflicto, maltrato y violencia, explica de cierto modo el *boom* de los estudios en torno a la inteligencia emocional. Como expresa Goleman, persiste la degradación de la vida ciudadana y la torpeza emocional del mundo contemporáneo, urge una educación que devuelva la confianza y la esperanza de un mundo donde sea posible la actuación con base en la parte afectiva y emocional. Por ello, Goleman, propone dotar de inteligencia a la emoción, otorgándole un papel esencial a la emoción para la vida. Las emociones están presentes en las acciones y reacciones, un manejo equivocado de las mismas conduce a problemas de maltrato y de automaltrato; por esta razón, deben manejarse inteligentemente para armonizar emoción y razón.

Existe un gran número de escritos que abordan el papel del docente en la educación emocional; por ejemplo, se concibe al docente como potencializador de desarrollo humano porque posee habilidades emocionales que le permiten "moldear" el perfil socio-afectivo de los alumnos. Hué (2012), señala las habilidades que el docente debe poseer como educador emocional: autoconocimiento, autoestima, control emocional, motivación, conocimiento de los demás, valoración del otro, liderazgo, todas en conjunto forman el pensamiento emocional para lograr el bienestar docente en el aula. Así, el docente promueve en sus estudiantes el conocimiento y la valoración de sí mismos, en el manejo asertivo de las emociones, reconociendo los sentimientos del otro para crear una relación pedagógica basada en la afectividad.

Para Esteve (2006), el docente es el constructor del clima emocional en el aula porque es quien promueve los canales esenciales de la empatía en el salón de clases. El docente construye el clima considerando dos elementos: la identidad, que se refiere a la forma en que se concibe él dentro de la relación pedagógica y las habilidades que posee para la interacción y la comunicación. En la práctica el docente puede generar empatía o bien conflicto: en el primer caso, una comunicación asertiva y una relación pedagógica afectiva; o en el segundo caso, una comunicación no asertiva y una relación pedagógica

basada en el maltrato y la humillación. Produciendo un círculo entre acción y reacción virtuoso si domina la empatía o vicioso si domina la antipatía.

En un sentido similar a los anteriores, se expresa Bernal (2009), quien señala que en la interacción comunicativa el docente influye en la identidad y en la motivación de los alumnos. Significa que el docente deja huella emocional en sus alumnos, que impacta el "trato emocional" del docente en el desarrollo subsecuente del alumno. Existe un vínculo emocional entre docente y discente que perdura, Bernal cita expresiones de estudiantes recordando el vínculo con algún profesor:

El primer año me impactó, no me caía bien para nada, era muy serio, muy gruñón y yo no me enteraba de nada en sus clases. Después lo fui conociendo y mi manera de pensar fue cambiando y madurando, ya no veía al profesor como alguien raro. Los nudillos se me ponían negros cuando venía, de los nervios. Para que a mí se me pongan los nudillos negros de los nervios..., salía a la pizarra y sudaba, ¡vamos!, es que ese profesor... ¡ay, Dios mío!. Cuando tenía que ser un sargento lo era, pero te entendía. Era muy tranquilo, muy sereno, no se alteraba (214-215).

El docente forma emocionalmente a partir de su estructura afectiva y emocional que está presente en su práctica educativa, es promotor de estabilidad o inestabilidad emocional que influye en el progreso del aprendizaje del estudiante. Por ello, es importante conocer quién es el docente afectivamente, cómo maneja sus emociones, cómo interactúa con sus alumnos, si tiene o no bienestar emocional.

El bienestar emocional del docente ha sido abordado por Bisquerra junto con Hué (2009), expresan que en la práctica docente están presentes círculos viciosos que se reproducen ante la persistente insatisfacción de los docentes que alberga sentimientos negativos, estrés, problemas familiares, falta de identidad, debilidad en el reconocimiento social, comportamiento de los alumnos, presiones de la institución educativa, la competitividad por los estímulos. La solución que se propone a este problema es crear círculos virtuosos de bienestar docente, cambiando la conducta, los sentimientos y la cognición del docente a partir de trabajar en la autoestima y en la empatía docente. Un docente con autoestima positiva y con empatía en su relación pedagógicas, es un docente que mantiene sentimientos y pensamientos positivos que se traducen en mejor relación con los alumnos, reduce la tensión y maneja la presión en el aula.

Para lograr una práctica docente basada en la educación emocional es necesario que el docente sea un sujeto con cualidades afectivas que impac-

ten en su desempeño, creando círculos virtuosos del bienestar emocional. García (2009), citando a Rompelman, señala que el profesor debe atender los componentes afectivos de la docencia que están vinculados al desarrollo del aprendizaje, esto implica reflexionar en torno a la relación afectiva por- que como se ha dicho un clima afectivo favorece el desarrollo de la ense- ñanza. Por ello, se propone atender las dimensiones de la afectividad docente que se ubican en el contacto, la retroalimentación y el entendimiento que comprenden un trato humano y de salud mental entre docente y alumno.

La educación emocional le exige al docente cambiar como persona, por- que es generador de desarrollo humano. Se trata de formar cognitiva y afectivamente al alumno como persona social integral con una proyección para la vida. Bisquerra (2005), propone un conjunto de objetivos de la educación emocional para optimizar el desarrollo humano que integran conocimiento de uno mismo y de los demás:

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emo- ciones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emocio- nes negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etcétera (97).

Es sin duda, un reto para el docente lograr estos objetivos porque sig- nifica "romper" con el paradigma de la pedagogía negra y transitar a la pedagogía emocional, dejar de maltratar y de estar gobernado por las emo- ciones malsanas que sólo han creado insatisfacción y violencia en los estu- diantes. El docente debe aprender a fluir con una psicología positiva para la identificación, regulación, desarrollo y manejo de sus emociones; debe co- nocerse, valorarse y motivarse como persona y como docente.

Un docente con autoestima sana e identidad es un docente preparado para la interacción cognitiva y afectiva, capaz de motivar a sus estudiantes para lograr la expresión de sus sentimientos, afectos y sentimientos. El docente logra la tarea que empieza en el seno de la familia con respecto a la expresión emocional, trabaja con la interioridad de los estudiantes, con su vida espiritual y trascendental. El docente debe atender un conjunto de necesidades para lograr una educación emocional efectiva. Céspedes (2013) puntualiza los requisitos que debe llenar un docente emocional efectivo:

- Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento.
- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Poseer un razonable equilibrio de afrontamiento de conflictos.
- Emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Verdadera vocación por la misión de maestro.
- Un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.
- Una reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de sus misión como educador (140).

El docente emocional efectivo es un educador informado, conocedor, equilibrado, con vocación y capacidad de autoanálisis y autocrítica acerca del desarrollo humano de sus estudiantes. Tiene que saber quiénes son sus estudiantes, qué sienten, qué situaciones viven, con qué se enfrentan, cuáles son sus sueños y expectativas, qué esperan de él como docente, qué huellas deja en ellos. En una palabra conocerlos para lograr su misión como educador. Hargreaves define a la docencia como una profesión emocional y moral; con respecto a lo emocional identifica una paradoja, porque las emociones son las que menos se atienden y las que ante el cambio debería ser las más atendidas. En toda la práctica docente está presente la emoción, es imposible ejercer la acción docente sin emoción: al expresar una idea, al comentar un contenido, al dejar una tarea, al realizar una evaluación, etcétera. Siempre se comunican emociones.

Las emociones forman parte de la práctica docente junto con la cognición y la conducta, al manifestar a través de una conducta una acción está presente la emoción, al construir pensamientos racionales o irracionales está presente la emoción. Compartimos la postura de Hargreaves cuando expresa que las emociones están en el corazón de la docencia. La práctica docente integra relaciones interpersonales e intrapersonales que están basadas en las experiencias emocionales y sentimentales, el docente al igual que sus pares y alumnos expresa tristeza, enojo, alegría, etcétera, resultado de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Bisquerra (2011) menciona del efecto positivo que tienen las emociones, una sonrisa o una palabra reconfortante o un guiño de afecto contribuyen para entablar relaciones pedagógicas armónicas. Las emociones positivas impactan en varios aspectos:

- Amplían el campo visual y el foco de atención.
- Generan un pensamiento más flexible y creativo.
- Favorecen la búsqueda de información.
- Generan más repertorios de conducta.
- Permiten el cambio constructivo, no defensivo.
- Reducen la duda.
- El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente.
- Favorecen relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias.
- Se generan conductas altruistas.
- Favorecen la resistencia ante las adversidades.
- Favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos.
- Permiten tolerar mejor el dolor físico.
- Mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario.
- Probablemente mejoran la longevidad.
- Permiten percibir mejor las pequeñas recompensas diarias.
- Favorecen la atracción, la simpatía y el apego de los demás.
- Están asociadas a una mejor salud cardiovascular (menor tensión muscular, menor tasa cardíaca ambulatoria, etcétera) (Bisquerra, 2009: 58-59).

Las emociones positivas crean un mejor estado anímico y físico; por el contrario, las emociones negativas obstaculizan la comunicación, los estados anímicos y físicos. El cambio del docente representa la oportunidad de manejar sus emociones para evitar en la enseñanza generar un clima basado en la pedagogía negra, un ambiente de tensión, de bloqueos emocionales y de resistencias de aprendizaje que conducen al fracaso escolar. Sin exagerar, el docente es factor de cambio emocional.

A diferencia de los estudios que hemos citado, que aportan elementos relevantes para el diseño de las habilidades emocionales o introducen didácticas para el trabajo emocional, consideramos que el cambio emocional del docente tiene que ser a partir de él mismo. No se trata de llevar al docente a una construcción didáctica artificiosa de pesada estructura y desmenuzamiento microscópico como suelen hacerlo los planeadores educativos basados en competencias. Tampoco de medir o de evaluar con indicadores milimétricos la subjetividad o intersubjetividad del docente, es una tarea imposible por más énfasis que se ponga en esta sociedad de empoderamiento cuantitativo. Ni concebimos al cambio docente como una parte del cambio curricular, porque el currículo es una camisa de fuerza. ¿Por qué este conjunto de reticencias? La respuesta es sencilla, porque la experiencia histórica ha demostrado que cambian modelos pedagógicos, modelos didácticos, estructuras

curriculares y siempre persiste la pedagogía negra. No importa si es una pedagogía basada en objetivos o basada en competencias; o si es un modelo basado en Montessori o si es basado en Piaget o si es basado en Summerhill, en todos los casos se presentan situaciones de maltrato, violencia por parte del docente. La pedagogía negra es como "la mala hierba" aunque se trate de no cultivarla siempre aparece.

Expresaremos una idea que posiblemente parezca contradictoria, el cambio docente no significa cambiar lo que hace técnica o instrumentalmente el docente en sus interacciones pedagógicas; el cambio representa la oportunidad de autoconocerse y autoafirmarse como persona. El aforismo que permanece en la inscripción del Oráculo de Delfos: "Conócete a ti mismo", utilizado por Sócrates con sus alumnos hace alusión a la búsqueda de la sabiduría ante la facilidad de la opinión que tiende al engaño y al autoengaño. Presupone una autorreflexión de la persona para "descubrirse", para reconocerse; en el caso del docente, ante tantas "tendencias" que lo sitúan como mediador, facilitador, acompañante, tutor, su identidad se pervierte en una telaraña de tecnicismos, donde queda olvidada su esencia como persona, que piensa, siente y actúa con base en lo que su experiencia le aporta. Campoamor (2003) expresa este aforismo de una forma —a nuestro juicio— reveladora: "perfeccionate, estudiándote a ti mismo". Esto es lo que planteamos del docente, su perfección como persona en un proceso permanente de estudiarse a sí mismo, conocerse, superar sus engaños y autoengaños que lo limitan para vivir plenamente su ejercicio docente.

Es un punto de vista proveniente de la filosofía y de la psicología, de la primera como virtud y de la segunda como cognición. Nos situamos desde la psicología porque nos interesa el cambio del docente en su salud mental, que tiene que ver con el manejo de sus cogniciones, emociones y acciones. Decía Satir, que todo cambio significa un aprendizaje, compartimos esta idea, y agregamos que es un re-aprendizaje para vivir sanamente, logrando el contacto íntimo. Motivados por el escrito de Satir (2010), dedicamos las líneas siguientes al docente y al alumno para lograr un cambio en la educación:

Mi docencia²¹

Quiero enseñarte sin menospreciarte.

Motivarte sin herirte.

Apreciarte sin envidiarte.

²¹Hasta cierto punto es una paráfrasis del escrito de Satir, titulado *Mis metas*.

Aprender de ti sin apropiarme.

Responsabilizándome sin chantajearte.

Dándome sin esperar gratificación alguna.

Aceptándome aceptándote.

Si puedo aprender de ti enseñándome, y si tú logras lo mismo, habremos construido una educación de nuestro contacto íntimo superándonos mutuamente en nuestras limitaciones; y yo habré logrado mi propósito de ser docente en armonía.

La finalidad es lograr una relación humana afectiva y emocionalmente sana. En este sentido, el cambio en la educación significa tomar conciencia de uno mismo a través del aprendizaje permanente. Retomamos la visión humanista y fenomenológica de la educación proveniente de la psicología, porque enfatiza el crecimiento personal y el desarrollo humano. Además de Satir, Rogers asume también el humanismo en la educación. Casanova sintetiza el aporte de Rogers a la educación a partir de la importancia del aprendizaje: "Él considera que el objetivo más importante del aprendizaje consiste en alcanzar el crecimiento personal, lo cual se logra mediante una concepción de la vida basada en la libertad. Todo ello implica necesariamente que el hombre aprenda a utilizar sus propios sentimientos y aptitudes para descubrir y garantizar un proceso de autoaprendizaje permanente" (1989: 599).

Tomar consciencia de sí mismo es un autoaprendizaje continuo para el docente, recurriendo a sí mismo como el recurso más importante que tiene, abrir la caja de pandora de sus sentimientos y aptitudes. Existe una conexión entre lo que resumen Casanova de Rogers y lo que escribe Satir cuando se habla de la libertad: atreverse a cambiar es tener la libertad de realizar las cosas de manera distinta, de una mejor manera para lograr el crecimiento personal.

El docente tiene miedo de cambiar, se siente seguro con hacer más de lo mismo, así aprendió y así lo repite. Muchas de las veces no reconoce porque hace su docencia como la hace, simplemente por la fuerza de la costumbre lo realiza. Por eso, reformas vienen y van, y no impactan en el crecimiento personal del docente, sigue siendo el mismo y haciendo lo mismo. Está enfrascado en la órbita de la exigencia cognitiva, en el cumplimiento académico, cumplir el programa, cumplir los propósitos de la institución, cumplir los fines de la sociedad. El arraigo de la práctica de cumplir es una limitante para el docente que lo paraliza y lo limita en el ejercicio de su libertad; quizá por eso, no puede cambiar, está bloqueado por la exigencia.

Entre más se empeña el docente en cumplir las exigencias heterónoma más se aleja de su libertad de decidir cambiar y de su autonomía de hacer las cosas de forma distinta. La libertad del docente para cambiar no depende de nadie, sólo de él mismo, la iniciativa es personal, por eso el docente es responsable de su cambio y de su no cambio.

Se trata de intentar ser una mejor persona independientemente de los modelos educativos consensuados o impuestos. No hay nada que justifique el maltrato y la humillación, hay que cambiar ejerciendo la libertad de crecer. Satir (2010) identifica cinco libertades que abren la puerta al cambio de uno mismo:

- La libertad de ver y escuchar lo que está aquí, en lugar de lo que debería estar, estuvo o estará.
- La libertad de decir lo que se siente y se piensa, en lugar de lo que se debería sentir o pensar.
- La libertad de sentir lo que se siente, en lugar de lo que se debería sentirse.
- La libertad de pedir lo que se quiere, en lugar de tener siempre que esperar el permiso.
- La libertad de arriesgarse por cuenta propia, en lugar de optar únicamente por estar "seguro" y no perturbar la tranquilidad (25).

Irrumpir la tranquilidad es cambiar ejerciendo la libertad de decir, pensar, sentir, pedir, tener y arriesgarse. Ser honesto y congruente con uno mismo es un imperativo ético del docente. Psicológicamente cambiar el docente con base en las cinco libertades es empoderamiento de sí mismo; por tanto, el cambio es experiencial, no es algo que se aprenda solamente con andamiajes de inteligencia emocional, es aprendizaje experiencial.

Ha llegado el momento de exponer nuestro propio concepto de cambio docente con base en todo lo dicho hasta el momento. El cambio docente es una experiencia significativa emocional, porque trata de los sentimientos, los afectos y las emociones que están encapsulados por la parte cognitiva que trata de moldear formas de pensamiento y en automático tiene la finalidad de reproducir a escala formas de ser y sentir. En el siguiente punto, abordaremos más específicamente esta idea; por ahora, permítasenos cerrar con el presupuesto que al conocerse a sí mismo el docente entabla es una relación auténtica con su emociones que están presentes en cada momento de su interacción educativa.

El cambio docente como experiencia significativa de vida

El cambio docente ha estado pidiéndose y dándose desde la parte "dura", desde el rendimiento, exigiendo eficiencia en la enseñanza como proceso para el logro del aprendizaje como producto. El antiguo sistema fabril recuperó vida en la educación, el sistema educativo se mueve con base en cantidades, entre mayor números de egresados se reporten se tiene la falsa creencia que se está en la dirección correcta, o entre más se acerque al número "uno" mejor calidad se cree erróneamente que se ha logrado la eficacia. Así, las instituciones compiten por éste en el primer lugar de los *ranking*. Las emociones en esta dinámica han tenido cabida, no como la parte potencializadora de la sensibilidad humana, sino como parte de lo cognitivo; es decir, hay que racionalizar a las emociones para poder vivirlas. Entonces las emociones quedan sin lugar para ellas mismas, se convierten —o se "pervierten"— en competencias, en armados de habilidades que les arrebatan su esencia experiencial, no son cognición son emociones.

La experiencia es algo que se vive, puede ser agradable o desagradable, es lo constante en la vida. Una veces disfrutamos otras padecemos, es lo cotidiano. Cabe aclarar, que la experiencia a la que nos referimos no es la objetual, la que cosifica o convierte todo en hechos, ésta es parte del oficio del psicólogo que se asume como el físico del alma, que mantiene distancia con su materia. Nos referimos a la experiencia como fenómeno a la que recurre la psicología fenomenológica, porque se trata de darle *vida* a la persona en tanto que somos realidad humana (*Dasein*), aquí se trata de darles vida a las emociones.

Desde la fenomenología, la emoción es conciencia, como escribe Heidegger y Husserl: "—el primero dice que— la emoción es la realidad-humana que se asume a sí misma y se dirige-emocionada hacia el mundo [...]. —el segundo expresa que— una emoción es precisamente una conciencia" (citado por Sartre, 2012: 21).

La emoción es conciencia del ser mismo, es inherente al "conócete a ti mismo", la emoción se deja ver en la conducta, pero no es una conducta; se deja escuchar como expresión, pero no es pensamiento; la emoción es una manera de aprehender el mundo, pero no es la razón. Insistimos en demarcar a la emoción de la conducta y de la razón porque ante la sociedad del rendimiento, se le define como competencia, y se habla de la competencia emocional como un conjunto de habilidades que tienen que ver con la comunicación y la conducta, se pretende una educabilidad de la emoción, enseñar a manifestar y manejar las emociones racionalizando las acciones.

Esto sin duda, contribuye a la convivencia porque existe una relación recíproca entre emoción, pensamiento y conducta; sin embargo, la emoción no es una cualidad que llegue de la razón o de la reflexión, es una forma organizada de la existencia, que a través de la experiencia se interrelacionan. Csikszentmihalyi (2012), señala que existe una interconexión y modificación entre las emociones, las intenciones y los pensamientos, pone el siguiente ejemplo:

Un joven se enamora de una muchacha y experimentan todas las emociones típicas que conlleva el amor. Se imagina que si consiguen tener un auto nuevo y llamativo podrá obtener su atención. Así pues, desde el momento el objetivo de ganar dinero para comprar un automóvil impregna el objetivo de cortejar, pero el tener que trabajar más tiempo puede interferir con el ir a pescar, produciendo emociones negativas que generan nuevos pensamientos, que a su vez pueden alinear las metas del joven con sus emociones..., ya que la corriente de las experiencias siempre conlleva muchos bits de información simultánea (38).

La última línea remarca la confluencia de emociones, intenciones y pensamientos en la experiencia que se presentan ante uno mismo y ante los demás, como paradójica. Por un lado, se manifiesta en la conducta, en las intenciones; y por el otro lado, en nuestra conciencia, en la subjetividad de uno mismo. Si se pretendiera una fenomenología de la experiencia, se diría que la experiencia se desdoble en dos momentos, en el objetivo y en el subjetivo, que cambian o transforman a la persona. En el ejemplo, el amor hace cambiar al joven, sus intenciones se configuran de forma distinta, sus pensamientos se mueven entre lo racional o irracional según las emociones que lo mueven si son positivas o negativas. Así, las emociones, como escribe Csikszentmihalyi, son los elementos más subjetivos, y a su vez, los más objetivos; son estados internos de la conciencia en sí y para sí, que experimenta la persona; y son actos en el mundo exterior que se experimentan. Así, a través de las emociones se expresan la armonía interior y el conflicto de conciencia, desde la metáfora de la energía, las emociones generan estados energéticos; es decir, concibiendo a las emociones como energía —dice el autor en cuestión— se producen estados internos con emociones negativas como la tristeza, el miedo que generan “entropía psíquica” como parte del conflicto de la conciencia; y también, se producen estados internos con emociones positivas como la felicidad que generan “negentropía psíquica” como parte de la armonía.

La experiencia docente —en este marco interpretativo— se expresa en esas dos paradojas: por un lado, las emociones del docente se registran subjetivamente, como manifestación de su conciencia de ser docente; y también, se manifiestan objetivamente en su conducta; así, genera entropía o negentropía psíquica, conflicto o armonía; el conflicto es parte de la pedagogía negra que maltrata y produce atmósferas emocionales negativas: enojo, tristeza, dolor, llanto, amargura, resentimiento; la armonía es parte de una pedagogía positiva que potencializa las emociones, los sentimientos y los afectos como la felicidad, la alegría del docente. Por otro lado, las emociones del docente están conectadas a las conductas manifestadas en el espacio de su enseñanza; por lo que, si manifiesta conductas negativas genera conflicto a partir de emociones con energía entrópica y viceversa si manifiesta conductas positivas genera armonía. Por ejemplo, un docente que expresa emociones negativas como enojo, dolor, resentimiento posiblemente tiene conductas negativas como menosprecio, ofensas, agresiones, que impactan en el desarrollo del aprendizaje al intimidar, lastimar, herir emocionalmente al estudiante; o bien, un docente que expresa emociones positivas como alegría, admiración, gratitud posiblemente tiene conductas positivas como elogiar, respetar, estimular que impactan favorablemente en el aprendizaje al sentirse alegre, seguro, motivado el estudiante. De aquí, que se plantee el cambio docente como la potencialización de la armonía para lograr la homeostasis del sistema de enseñanza del docente; es decir, una práctica educativa basada en el manejo emocional a partir del conocimiento de sí mismo el docente favorece el aprendizaje y el estado emocional positivo del estudiante; porque una salud emocional sana beneficia el desarrollo humano. La pregunta es ahora: ¿qué significa el cambio emocional del docente para lograr la armonía?

Primero, aclaramos nos referimos al cambio emocional positivo del docente, al cambio que se contrapone a la inercia de la pedagogía negra, el cambio que vislumbra la posibilidad de mejorar la salud emocional del docente; después, pasamos a caracterizar al cambio positivo en los términos siguientes:

- a) Un cambio emocional positivo del docente en su práctica educativa significa un cambio en el patrón de vida. Una frase común que se expresa socialmente a los padres primerizos ante el nacimiento del primogénito o primogénita es: “un hijo te cambia la vida”, con ello se quiere decir que habrá cambios esenciales en la dinámica personal, que habrá que atender las necesidades materiales y afectivas del hijo; ya no será lo

mismo, ahora habrá una experiencia de reconocerse a sí mismo como padre o como madre. Algo similar pasa con el cambio emocional del docente, porque parafraseando la frase anterior: las emociones te cambian la vida. Lo que proponemos que ese cambio de vida sea positivo orientado a la gratificación y satisfacción humana del ejercicio docente que se desempeña, porque no se trata de un cambio técnico-instrumental de métodos o estrategias o didácticas, se trata de cambiar la forma de relacionarse afectiva y emocionalmente de manera sana a partir del cambio de uno mismo.

- b) El cambio emocional positivo del docente es una experiencia autotélica.²² Recurrimos una vez más a la riqueza de la jerga cotidiana, una frase que se expresa para alertar de una conducta repetitiva cuando existe una queja de por medio es: “cómo quieres que cambie sino cambias tú primero”. Para intentar cambiar a los demás primero debe intentarse el cambio de uno mismo; en otras palabras el cambio empieza por uno mismo. Existe un tipo de docente acostumbrado a responsabilizar a otros por sus problemas que se presentan en su desempeño —no dudamos que tengan razón en algunos casos; pero en otros casos no asume la parte que le toca—, se culpa al Estado por sus políticas educativas, se culpa a la institución por sus dinámicas, se culpa a los estudiantes por su comportamiento negativo que crea bajo rendimiento, se culpa a los padres de familia por su desinterés en sus hijos, en fin todos tienen la culpa menos ese tipo de docente. Una experiencia autotélica del docente es cuando él presta atención a su actividad por sí misma y no a las consecuencias o recompensas que espera obtener, se pueden ilustrar con *mil* ejemplos experiencias docentes no autotélicas, uno cuando el docente cumple por obligación, o cuando cumple por interés económico, o cumple por quedar bien, o cumple por compromiso. La experiencia autotélica es en la propia práctica educativa del docente donde reside la gratificación: “Dar clases a los niños para convertirlos en buenos ciudadanos no es autotélico, mientras que darles clases porque uno se divierte al interactuar con ellos sí que lo es. Lo que ocurre en ambas situaciones es básicamente lo mismo; lo que las diferencia es que, cuando la experiencia es autotélica, la persona está prestando atención

²²Csikszentmihalyi señala que deriva de las palabras griegas: *auto* (en sí mismo) y *telos* (filialidad), y la define como: “[...] una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por la esperanza de ningún beneficio futuro, sino simplemente porque hacerlo es en sí la recompensa” (2010: 109).

a la actividad por sí misma, y cuando no es así, la atención se centra en las consecuencias” (Ídem, pp. 109-110).

El cambio docente como experiencia autotélica es que el docente preste atención a la docencia no por méritos o estímulos externos, que sea porque le enriquece su vida personal y profesional, es una actividad que le gusta, la disfruta, le da sentido a su vida.

- c) El cambio emocional positivo del docente presupone una relación entre pensamientos, conductas y emociones para que fluya su experiencia autotélica. Existe una relación entre estos tres aspectos, no siempre están alineados, es incluso a lo que se aspira; lo común, es la desalineación, una cosa es lo que se piensa, otra lo que se hace y una más lo que se siente. Por lo general, el docente piensa en realizar bien su clase porque la ha planeado; al llegar a clase, según las condiciones y estados de ánimo, suele ser que tiene que improvisar para adaptarse al grupo; esto suele provocar tensión, enojo, un manejo inadecuado de sus emociones; todo termina con una historia diferente a la pensada, sentimientos encontrados y conductas inquietantes. El docente no fluye en su experiencia autotélica. En este punto, recordamos a Sartre y a Csikszentmihalyi porque ambos plantean que la interconexión entre esos tres aspectos conforma a la experiencia tanto conductual como fenomenológica; porque la emoción *sale* en la comunicación y en los comportamientos, aflora en una conducta y se manifiesta como pensamiento, porque es conciencia que transforma a la persona. Abusando de esta idea, cuando la conciencia del docente fluye es cuando logra la interconexión simétrica entre pensamientos, comportamientos y emociones. Un docente concentrado en su tarea, motivado en su desempeño y que su esfuerzo físico esté al servicio de su tarea, es un docente que fluye, se transforma.
- d) El cambio emocional positivo del docente genera felicidad. Este punto es continuación del anterior, primero enfatizamos la simetría entre pensamientos, comportamientos y emociones como conciencia que transforma al docente, ahora nos enfocamos a la experiencia armónica cuando corazón, voluntad y mente están en la misma sintonía (Csikszentmihalyi, 2012). Cuando el docente siente su trabajo, lo disfruta, lo vive, su energía mental está puesta en la tarea y su voluntad es inquebrantable para el logro de su fin que representa la experiencia de su propia tarea; logra la armonía, se desliza hacia la realización de sí mismo.

Con base en estos cuatro puntos del cambio emocional positivo del docente, puntualizamos qué significa lograr la armonía: significa humanizar

al docente con una vida emocional y psicoafectiva sana al enriquecer su experiencia autótela al fluir corazón, voluntad y deseo que se manifiesta en la realización. Un docente *entregado*, es un docente responsable del cuidado de sí mismo y de los demás; es una persona que disfruta, que transmite energía positiva, no enferma ni lastima, es un docente sano. El cambio, desde esta perspectiva, actualiza y potencializa la creatividad, la curiosidad, el entusiasmo y el gusto, cada momento de la docencia es un desafío, no una rutina, una dinámica nueva en la que se concentra la tarea. La adversidad es un reto, los obstáculos medios para crecer: un alumno que no aprende, no se reduce a una calificación reprobatoria ni a señalamientos de mal desempeño, es un reto porque detrás de cada nota deficiente existe sufrimiento.²³ El malestar del alumno el docente puede profundizarlo o cicatrizarlo. Nos interesa que el docente cambie para que cicatrice heridas, para prevenir heridas, para que evite herir.

El docente ha estado inmerso en una vorágine de cambio instrumental orientado a la eficiencia y a la eficacia, con una pedagogía del rendimiento y de la competencia, se le conmina a ser una especie de atleta de alto rendimiento cuya inspiración es llegar a la meta exigida a costa de sus propios ideales, de sus expectativas, de su contexto, de sus limitaciones, de sus potencialidades, en una palabra de lo que él es como persona y como profesional de la enseñanza. Hasta cierto punto, es una dinámica que perturba al docente, lo desorienta, lo enferma. El estrés, la ansiedad, la depresión forman parte ahora de la salud profesional del docente; los ritmos y las exigencias son extenuantes, se atraviesa por modelos fiscalizadores de la conducta. Los medios de subsistencia del docente están anclados al control económico —porqué no decirlo—, al chantaje perverso del rendimiento en áreas de la calidad educativa, los exámenes y los indicadores de rendimiento no sólo obstaculizan la profesionalización de la enseñanza, son mecanismos que trastocan la salud emocional del docente, enferman.

Un docente con ansiedad o mal manejo de sus emociones, a causa de la pedagogía del rendimiento, es en potencia un docente con salud emocional cuestionable, que puede herir y lastimar, porque su tarea no es gratificante. Si a la pedagogía del rendimiento le sumamos la pedagogía narcisista y hedonista que es esencia del siglo *xxi*, el problema crece de dimensiones. La pedagogía narcisista es la pedagogía del yo, que unida a la pedagogía del rendimiento resulta un docente que compite consigo mismo, el docente

mismo es insuficiente para sí; la pedagogía hedonista es la pedagogía del deseo por el deseo mismo, que unida a la pedagogía del rendimiento da un docente que corre y corre incansablemente sin llegar a ningún lado, la meta se le desvanece en el justo instante que la alcanza sin satisfacer su expectativa deseada. Así, el docente del siglo *xxi*, es un docente que corre sin sentido, compite consigo mismo y se lastima emocionalmente porque no rinde lo deseado y su *sombra* está siempre un pie adelante. Esta dinámica —somos optimistas— puede superarse, desde el cambio que el propio docente emprenda en cuanto a lo que respecta a su trabajo como docente. Como docente, debe concentrarse en su tarea como algo gratificante para que fluya, las expresiones de conformidad o desconformidad que el contexto le produzcan no son irrenunciables, son regulables en su actividad; un docente puede manifestarse políticamente de una u otra forma, puede estar a favor o en contra de la política educativa, no es algo restrictivo de su cambio; lo cierto es que eso no puede ser razón o justificación para mantener en su práctica una pedagogía que humilla y lastima. Insistimos el cambio docente que se propone es un cambio significativo en la tarea de ser enseñante. Es decir, el docente tiene que tener un propósito, estar resuelto para llevarlo a cabo y lograr la armonía de su voluntad, deseo y corazón, esta idea es una adaptación de lo expresado por Csikszentmihalyi (2010):

[...] Las personas que encuentran que sus vidas tienen significado suelen tener una meta que las desafía lo suficiente como para implicar todas sus energías, una meta que puede dar trascendencia a sus vidas. Podemos referirnos a este proceso como conseguir un *propósito*. Para experimentar el flujo hay que tener metas para las propias acciones [...]. La meta en sí no suele ser lo importante; lo que importa es que enfoca la atención de una persona y la involucra en una actividad agradable que puede lograr [...]. No es suficiente encontrar un propósito [...], también hay que llevarlo al terreno práctico y enfrentarse a sus desafíos [...]. Podemos llamar a esto *resolución* en el seguimiento de las propias metas [...]. Lo que cuenta no es tanto si una persona logra realmente lo que ha empezado a hacer; más bien importa si el esfuerzo se ha empleado en alcanzar la meta, en vez de difuminarse o derrocharse [...]. Cuando una meta importante se persigue con resolución y todas las actividades diferentes se juntan en una experiencia de flujo unificada, el resultado es que esa armonía se ha incorporado a la conciencia [...]. El propósito, la resolución y la armonía unifican la vida y le dan significado al transformarla en una experiencia perfecta de flujo [...] (322-324).

²³Con la idea de sufrimiento se quiere ilustrar que existe malestar emocional, afectivo, cognitivo, fisiológico o psicológico. Algo no anda bien.

El cambio para el docente le representa tomar a la enseñanza como un desafío que está resuelto a realizar, le imprime un significado a él, a su tarea, comprometiendo toda su energía en su realización. El cambio es una transformación del sentido profesional, al enfocarse en cuerpo y alma a una actividad que le alimenta su espíritu y que asume con consciencia plena. Lo que importa es el fin no el medio, la meta puede variar, lo esencial es que el docente se involucre con su tarea como una actividad agradable y que está empeñado en realizarla. El ejercicio de la docencia adquiere un significado distinto para el profesor, pasar de considerar a la docencia como obligación o compromiso a considerarla como un propósito. Esto conduce a plantearse el sentido de ser docente, desde la experiencia fenomenológica y conductual: ¿quién soy yo como docente?

Es una pregunta existencial que cimbra la certezas de una razón disciplinada en modelos pedagógicos de corte instrumental, no tiene que ver con el sentido pragmático de ¿cómo hago la docencia?, sino ¿qué valor tiene para mí ser docente?, ¿qué logro quiero obtener? ¿Soy feliz con mi tarea de enseñar? ¿Me realizó como persona? ¿Respeto los derechos humanos de mis alumnos? ¿Evito las heridas emocionales en los alumnos? El propósito es una búsqueda de reafirmación permanente, reconociéndose en sí mismo el docente a partir de su experiencia, en la transformación de su conciencia. El objetivo es formación del espíritu docente a través de la praxis de la enseñanza.

El propósito tiene su referente práctico, la actividad consciente del ser docente. Es decir, en la práctica se realiza el propósito, representa el momento de enfrentar los desafíos de ser docente. No son pocos los desafíos que el docente tiene que enfrentar, su terreno es movedizo, tiene que responder a dinámicas preestablecidas, a intereses heterónomos, a juegos de poder. La realización existencial de su propósito representa un reto de dimensiones colosales porque tiene que encontrar el sentido de ser docente bajo un montón de cosas que le cierran el paso: currículum prescrito, competencias prefijadas, recursos didácticos escasos, etcétera. Es abrumador el contexto del ejercicio de la docencia, porque sigue prevaleciendo la idea del docente como *homo faber*, como fabricante de hombres, el docente está *sometido* a la lógica del éxito y del fracaso. Éxito si su fabricación responde a los estándares construidos para el rendimiento concretizados en el concepto de eficiencia; fracaso, si no logra la meta de su recorrido por los indicadores preestablecidos naturalizados en el concepto de competitividad; así, eficiencia y competitividad son los ejes del *homo faber* preocupado por la calidad.

La docencia se convierte en una carrera de obstáculos que mina el propósito del ser docente, son más los que aceptan la derrota anticipada y menos los que deciden arriesgarse a seguir adelante. Entre los obstáculos se encuentran: prejuicios, estereotipos, frustración, resentimiento, cansancio, miedo, enojo, desinterés, incompreensión, sufrimiento, vacío. Históricamente y socialmente al docente se le juzga como el responsable de los malestares en la sociedad relacionados con la ética, los valores, se tiene el prejuicio de que no hace su trabajo. Por la televisión, son presentados como flojos, revoltosos, reprobados, son estereotipos que laceran; el sentido de ser docente se estrella como cristal sobre el piso, astillas de decepción, tristeza y rabia cortan el más firme propósito. El docente se cansa de estar empujando puertas que a su paso están cerradas, a penas las abre con alguna iniciativa, convicción y deseo de hacer otras formas de trabajo, y la puerta regresa a su postura de cierre; revoltura de emociones experimenta el docente, miedo ante la incertidumbre de permanecer en su desempeño, miedo de no cumplir su tarea como fabricante, miedo de no rendir y, a su vez, enojo de sentir esos miedos, enojo por las exigencias impuestas ¿la salida más fácil? dejar de interesarse por su trabajo. Frases coloquiales inundan los pasillos de las escuelas, "hago como que trabajo, los alumnos hacen como que aprenden y la institución educativa hace como que paga".

El docente sufre, se enferma emocional, afectiva y sentimentalmente, y también, fisiológicamente, el síndrome de Burnot es claro reflejo de esta situación, el docente está cansado, fatigado, sin ilusiones, experimenta anhedonia, pierde interés por el sentido de su trabajo; es tal la situación de malestar que no es exagerado decir que llega hasta el vacío existencial, se siente como prisionero, en una celda que está castigado y condenado a picar piedra para fabricar al "nuevo hombre".

El docente para lograr la resolución de su propósito ante tales adversidades tiene que replantearse sus propias seguridades y convicciones, tiene que cuestionarse su papel de fabricante, porque como escribe Meirieu (2003), en su obra de *Frankenstein educador*, sí el docente se asume como fabricante de monstruos —refiriéndose a la creación de Frankenstein— él es el monstruo: *Frankenstein no es el monstruo, sino su creador*. El papel del docente no es de fabricante sino de educador, de formador que acompaña. Este es un buen principio para la resolución del propósito de ser docente que significa una revolución cuántica: el docente tiene una relación con el mundo, no es un ente aislado en su celda, tiene libertad.

La autorrealización es posible por parte del docente aún en las condiciones difíciles en las que se encuentra, porque abandonar su idea de fabri-

cador le significa asumir la figura de educador, transitar del *homo faber* al *homo patiens*, pensar en dimensiones distintas a las vinculadas con la fabricación, dimensiones ahora ligadas a la idea de fluir, de armonía en la autorrealización aún en las peores condiciones del ejercicio de la docencia. Esta idea es una adaptación que proviene de los escritos de Frankl (2008):

El *homo faber* es, ciertamente, lo que se llama un hombre de éxito; él sólo conoce dos categorías y dentro de ellas piensa solamente: éxito y fracaso. Entre estos dos extremos se mueve su vida en la línea de una ética del éxito. Distinto es el *homo patiens*: hace tiempo sus categorías ya no son el éxito y el fracaso, sino más bien la plenitud y la desesperación. Con este par de categorías se coloca perpendicularmente a la línea de toda ética del éxito, puesto que plenitud y la desesperación pertenecen a otra dimensión distinta. Pero de esta desigualdad se deduce la superioridad dimensional; pues he aquí que el *homo patiens* puede considerar a su vida como plena incluso en el fracaso (255).

El docente tiene la posibilidad de que su experiencia sea fecunda al fundir en armonía su responsabilidad, su amor y su plenitud aún en las condiciones más adversas como *homo patiens*. La unificación de la vida contiene los *condimentos* del flujo que menciona Csikszentmihalyi, propósito, resolución y armonía, que respetando las distancias con Frankl, observamos que el fluir es la armonía existencial entre la conciencia, la autorrealización y el amor.²⁴ La praxis existencial del docente sustenta el cambio como experiencia significativa de vida. Es recurrir a los aspectos esenciales del ser humano, significa humanizar a la docencia, cada docente es una singularidad en su sentido, esencia y praxis, es irremplazable porque forma parte de la autotranscendencia del ser humano.

Se trata de hacer de la experiencia docente una experiencia de vida, un encuentro agradable, satisfactorio, pleno y de realización consigo mismo y con los demás, el docente como apoyo —el que sostiene, da confianza y ayuda— establece una relación afectiva de enseñanza. El docente es una persona que

²⁴Al citar esta idea de armonía, pensamos en la cita siguiente de Frankl (2012): "Para dar un ejemplo, permítanme considerar dos fenómenos que, posiblemente, son los más humanos de todos: el amor y la conciencia. Ambos son las más contundentes manifestaciones de otra capacidad exclusivamente humana, la capacidad de autotranscendencia. El hombre se trasciende a sí mismo, tanto hacia otro ser humano como hacia el sentido. El amor, podría decir, es la capacidad que le permite captar a otro ser humano en su más pura singularidad. La conciencia es esa capacidad que le da la posibilidad de percibir el sentido de una situación en su más pura singularidad y, en un análisis final, el sentido es algo único. Como los son todas y cada una de las personas. En última instancia, cada persona es irremplazable, y si no lo es para otro, lo es para sí misma" (28).

maneja sus propias emociones, sentimientos y afectos en su práctica educativa: por ello, su cambio es esencial para superar una pedagogía basada en el maltrato y en la humillación. El cambio docente es un cambio de vida.

¿Qué significa cambio breve estratégico para el cambio docente?

Muchas veces el cambiar crea inseguridad en los docentes, se piensa que lo nuevo modifica las certidumbres y pone en riesgo lo que se tiene —en lo cotidiano se expresan frases como *más vale viejo conocido que nuevo por conocer*—,²⁵ las resistencias al cambio se deben a este tipo de pensamiento. Es una suposición falsa porque niega algo que siempre sucede, se decida o no cambiar, siempre está presente el cambio. El cambio ocurre aún en contra de las certezas que ofrece la "inmovilidad", todo se mueve nos demos o no cuenta todo cambia, es algo constante en nuestras vidas, cada día es diferente por más que nos empeñemos en ver los días de forma rutinaria. Recordemos la idea de cambio de Heráclito.

Todo fluye. El cambio cambia a las personas y el cambio de las personas cambia el cambio, este juego de palabras tiene sentido, para ilustrarlo de manera lúdica desde Maturana podemos expresar que el cambio crea los elementos que lo crean. Socialmente el sistema cambia al cambiar las personas y las personas al cambiar cambian al sistema. Hay quienes se preocupan por el cambio sistémico y quienes se preocupan por el cambio en las personas. Nosotros nos colocamos en el segundo caso: *¿cómo cambian las personas?, ¿cómo cambiar al docente?*

Existe más de una forma de responder, nos limitamos a una respuesta basada en la terapia breve estratégica. Una razón de esta postura es la visión constructivista que sustenta, el cambio es una construcción. La idea de cambio en esta teoría es su esencia porque se centra en el desarrollo deliberado del cambio. Seguimos una línea que nace en el Centro de Terapia Breve del Instituto de Investigación Mental de Palo Alto, California, Estados Unidos, y que continúa hasta el Centro de Terapia Breve Estratégica, en Arezzo, Italia. Es un trayecto de casi cuatro décadas en el que se han producido textos que se han convertido en clásicos para entender el cambio. En este trayecto la figura de Watzlawick ha sido central, en una primera etapa

²⁵Esto nos recuerda la frase citada de Hamlet por Watzlawick: "preferible soportar aquellos males que nos agobian, que huir hacia otros que no conocemos".

junto con Weakland y Fisch y en una segunda etapa junto con Nardone. Los títulos de los libros hablan por sí mismos de esta trayectoria: *El cambio, La táctica del cambio, El lenguaje del cambio, El arte del cambio, Conocer a través del cambio, Lecciones sobre el cambio*.²⁶ Cada texto tiene su singularidad que lo distingue de los demás, conforme ha ido cambiando la construcción del cambio, se refieren a un rasgo del cambio que comparte una misma concepción. Para observar esto, nos proponemos trabajar con estas obras para conocer la teoría del cambio, a la par se concatenará con la situación del docente. La idea es ilustrar el cambio docente a la luz de la teoría del cambio de la terapia breve estratégica.

Un libro paradigmático es *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*, escrito por Watzlawick, Weakland y Fisch, publicado en 1974, porque trata de manera original el cambio en la formación y solución de los problemas, desde una lógica distinta a la convencional, se recurre a la teoría de grupos y a la teoría de tipos lógicos para plantear el cambio desde la lógica constructivista. La tesis central es la paradoja persistencia y cambio, que a pesar de ser diferentes entre sí deben ser concebidas conjuntamente, a parece al inicio de la obra con las palabras siguientes:

El proverbio francés, según el cual cuanto más cambia algo, más permanece lo mismo, es algo más que un ingenioso juego de palabras. Es una maravillosa expresión concisa de la extraña paradójica relación que existe entre persistencia y cambio. Apela de modo más inmediato a la experiencia que las más sofisticadas teorías hayan sido establecidas por filósofos, matemáticos y lógicos e implícitamente señalan un punto básico que con frecuencia se negligió: el hecho de que persistencia y cambio han de ser considerados conjuntamente, a pesar de su naturaleza aparentemente opuesta. En ello no se trata de una abstrusa idea, sino de un ejemplo específico del principio general que afirma que toda percepción y todo pensamiento son relativos y que operan por comparación y contraste (Watzlawick, 2007: 21).

Es común tratándose de los problemas humanos encontrarse con esta paradoja, expresiones como *trato y trato de cambiar pero no puedo*, están diseminadas por donde quiera. La encontramos en la docencia, el docente se esfuerza por cambiar y los resultados son los mismos, contrario a los esfuerzos invertidos. Piénsese por ejemplo, ¿por qué entre más reformas educativas y cambios de modelos pedagógicos persiste la pedagogía negra de

²⁶Este es el subtítulo del libro de Nardone: *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa*.

maltrato y humillación? ¿Qué pasa? Como señala Watzlawick, para situaciones paradójicas humanas: *¿Cómo es que persiste esta indeseable situación? ¿Qué es preciso cambiarla?*

En esto debe distinguirse que existe un cambio que no logra modificar lo que se desea cambiar, pero sí hay un cambio. Por ejemplo, al cambiar el modelo educativo por objetivos al modelo basado en competencias, hubo un cambio; pero ha persistido problemas que intentaban resolverse, como los resultados negativos del aprendizaje o la violencia y el maltrato. Entonces existe un cambio que no logra cambiar el estado de cosas; por tanto, debe existir otro cambio que sí cambie el estado de cosas existente.

Watzlawick, identifica dos tipos de cambio, uno que sucede dentro de un sistema, pero no logra modificarlo y otro que sí logra modificar al sistema. Al primero le llama cambio₁ y al segundo cambio₂. Pone un ejemplo:

[...] una persona que tenga una pesadilla puede hacer muchas cosas dentro de su sueño: correr, esconderse, luchar, gritar, trepar por un acantilado, etcétera. Pero ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos a otro podrá finalizar la pesadilla. *En lo sucesivo designaremos a esta clase de cambio como cambio₁*. El único modo de salir de un sueño supone un cambio del soñar, al despertar. El despertar, desde luego, no constituye ya parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente distinto. Esta clase de cambio la denominaremos en el sucesivo cambio₂. [...] Cambio₂ es por tanto cambio del cambio [...] (ídem, p. 31).

El ejemplo es ilustrativo, cuando se intente distintas soluciones —como en el sueño— pero persiste el problema —la pesadilla—, estamos ante un cambio₁; y cuando se logra resolver el problema —despertar— estamos ante el cambio₂. El cambio₁ es un juego sin fin de posibles alternativas limitadas para producir un cambio₂; no puede producir una urdimbre distinta desde su propia urdimbre; y tiene propiedades inherentes que regulan su comportamiento.

Las propiedades del cambio₁ son:²⁷

- a) Invariabilidad. Se experimentan múltiples fenómenos de cambio permaneciendo invariable el sistema (correr, esconderse, luchar... sin poder despertar).

²⁷Las simplificamos a una palabra con un esfuerzo de síntesis para ilustrar el acento en cada una de estas propiedades con respeto a la limitación para lograr un cambio₂.

- b) Circularidad. Existe variación en el proceso siendo el resultado el mismo, porque se produce una circularidad de causalidad entre los miembros del sistema (entre más se esfuerce en hacer cosas *dentro* del sueño [causa] menos se logrará *salir* del sueño [consecuencia]).
- c) Uniformidad. Todo permanece igual, los fenómenos de cambio que se experimentan no se observan porque la cosa queda tal y como estaba (haga lo que se haga en la pesadilla, seguirá siendo la pesadilla).
- d) Preservación. Se trata de cambiar con cambios superficiales que dejan intacto el estado de cosas existentes (dentro de la pesadilla no hay una acción que provoque el despertar).

Este tipo de cambio₁ es usual encontrarlo en la escuela, se podrían describir muchas situaciones desde lo estructural hasta el comportamiento personal. Por ejemplo, en el ámbito estructural, en el México contemporáneo, al menos en los últimos seis sexenios, no hay presidente que halla dejado de expresar la misma idea que la educación es la fuente del desarrollo y bienestar social en la cual se invertirá; sin embargo, el desarrollo y el bienestar social continúan siendo una cuestión pendiente al igual que la inversión en la educación, a pesar de que el cambio se ha intentado de muchas formas e incluso la idea de reforma se ha convertido en algo permanente. En el ámbito micro, en la práctica del docente también nos encontramos con infinidad de casos del cambio₁; el maltrato y la humillación esencia de la pedagogía negra subsiste a pesar del cambio de modelos pedagógicos, las heridas emocionales las encontramos en el modelo conductual, en el modelo cognitivo, en el modelo constructivista, en el modelo por competencias; se cambian estrategias, se establecen secuencias, se mejora la evaluación, se incrementa el uso de nuevas tecnologías, en fin se hace de todo; el maltrato se multiplica por uno o se suma por cero, es decir, asume su identidad, continúa invariable, circular y reproduciéndose en círculos viciosos.

El cambio₂ tiene que ver con encontrar nuevas soluciones —despertar— que terminan con el juego interminable —de la pesadilla— presente en el cambio₁, el despertar puede darse como algo abrupto, impredecible e ilógico muchas de las veces, es un cambio de urdimbre, es un salto cuántico que es producido por fuera de la pesadilla, es un cambio de premisas, se rompe con la regularidad existente, es un cambio de foco, el cambio₂ es el *cambio del cambio*, metafóricamente es despertar de la pesadilla.

El cambio₁ en un caso de la vida real está alimentado por la solución que se intenta; es decir, *se intenta a pagar el fuego con gasolina*. La solución es el problema; por ejemplo, en la película francesa *Entre les murs*, el profesor

François que enseña lengua, en un momento expresa a sus alumnos: “yo puedo dejar de ser exigente pero no llegarían a ningún lugar”. Y a lo largo de la película se observa que entre más les exige a sus alumnos menos llegan a ningún lugar. La solución para llegar algún lugar es exigiendo, pero entre más exige se logra, efectivamente, lo contrario: llegar a ningún lugar; se pierde constantemente en explicaciones y aclaraciones. Una situación común que se presenta en los docentes es la exigencia hacia sus alumnos para que aprendan, misma que asume distintas formas y dos de ellas con el maltrato y la humillación que bloquean el aprendizaje: entre más maltrato y humillación mayor bloqueo y menor aprendizaje; y entre menor aprendizaje, mayor humillación y maltrato y mayor bloqueo.

Este tipo de callejones sin salida son problemas comunes en la práctica del docente ante las dificultades que no logran resolverse. La irresolución de las dificultades humanas, según Watzlawick, se debe a tres aspectos: “[...] es preciso actuar, pero no se emprende tal acción [...] se emprende una acción cuándo no se debería emprender [...] la acción es emprendida a un nivel equivocado” (Ídem, p. 61). Esto es aplicable en el ámbito educativo.

El primer error, es negar que exista algún problema, simplificar su dificultad; por ejemplo, decir que el problema de la educación es únicamente de financiamiento, significa simplificarlo y negarlo porque el problema de la educación tiene otras dificultades no resueltas como la pedagogía negra. El segundo error, es el síndrome de la utopía que asume tres formas: introyectiva, la huida de la realidad cargada de sentimiento de inutilidad e imposibilidad personal; por ejemplo, el docente que expresa “no puedo más haga lo que haga los alumnos no aprenden, yo soy el culpable no sirvo para la docencia”; dilación, es darle tiempo al tiempo como miedo o como desencanto; “para qué cambiar de modelo pedagógico, si siempre hacemos lo mismo”. El tercer error, la paradoja, callejones sin salida presentes en las interrelaciones, una expresión paradójica suele ser del tipo ¡cállense! Watzlawick cita una paradoja en la educación, que es ilustrativa del cambio en la educación:

En el sistema educativo tradicional, el profesor era reconocido como la autoridad y era él quien determinaba los temas que tenían que aprender. En la educación moderna se han realizado enérgicas tentativas para democratizar su papel, pero ello ha creado turbadoras paradojas [...]. Se puede esperar que, en términos generales, los educadores tengan la competencia necesaria para decidir sobre el valor de las diversas materias, pero no existe un modo “democrático” mediante el cual puedan pedir a los estudiantes que se comprometan al estudio de las materias. Sin embargo, si se deja

decidir democráticamente a los estudiantes lo que desean o no estudiar y si desean acudir o no al colegio, el resultado sería un caos. Todo lo que puede hacer por tanto el profesor es utilizar métodos sutiles para influir en los estudiantes, en el sentido de encauzar sus mentes en la dirección "debidada", convenciéndoles y convenciéndose desde luego a sí mismo de que se trata de algún modo de "técnicas didácticas" y no de medios encubiertos de coerción, ya que la coerción es un concepto anatemizado desde el punto de vista del caro ideal de la espontaneidad (Ídem, pp. 99-100).

De verdad encontramos turbadoras paradojas en la educación que son encrucijadas para el docente, en la comunicación en el aula encontramos infinidad de callejones sin salida, el profesor que comunica "que buena respuesta expresaste; sin embargo, habría que replantearla", o bien "quien quiera traiga la tarea no es obligatoria, quien no la traiga no tiene derecho al examen", o bien "te tengo que castigar por tu propio bien para poner de ejemplo que no es correcto castigar por nuestra propia mano".

El cambio₂ tiene sus propiedades como ruptura de la solución intentada, construye otras reglas, crea una nueva urdimbre y se reorganiza el sistema. El problema se aborda desde afuera del marco y lo reestructura, las propiedades de este tipo de cambio₂ son:

- a) Opera desde lo que en el cambio₁ aparenta ser la solución, que para el cambio₂ la "solución" es la causa del problema.
- b) El cambio₂ aparece como algo extraño, ilógico, desconcertante en el proceso de cambio.
- c) El cambio₂ responde el ¿qué? En lugar del ¿para qué? Se centra en el aquí y ahora, le interesa la solución no el problema.
- d) El cambio₂ se apoya en la autorreflexibilidad a partir de recurrir a la técnica de la reestructuración.

De forma sintética en el cambio₂ se interviene en el problema, enfocándose en la solución con algo ilógico y/o paradójico en el aquí y ahora recurriendo a la autorreflexibilidad en el arte de la reestructuración. Es un cambio en el juego y en las reglas que es intencional al intervenir en superar la circularidad de las soluciones intentadas a partir de interpretar la situación personal en el mundo desde otro foco. Hay que recordar que el enfoque estratégico breve, identifica dos tipos de realidades, la de primer orden es la

que aparece externa a nosotros, y la de segundo orden es la construida.²⁸ Por tanto, la reestructuración en el cambio₂ es asumir otro foco de la situación al construir una realidad de segundo orden. Un dilema en el cambio con respecto a cambiar o no la visión del mundo ante un problema es o nos adaptamos al mundo de las dificultades o derrumbamos ese mundo, en palabras de Watzlavick (2002), en alusión a la finalidad de la psicoterapia señala:

En este punto, le quedan dos posibilidades: una intervención activa, que acomoda en mayor o menor grado el medio ambiental a su visión del mundo, o, donde esto no es posible, proceder a la inversa, es decir, acomodar su visión del mundo a los datos inamovibles. La primera de estas dos soluciones puede ser objeto de la consulta y el asesoramiento, pero difícilmente de la terapia en sentido estricto; la segunda es, en cambio, el objetivo y la meta propia del cambio terapéutico (41-42).

Esto es aplicable al cambio del cambio de la persona a partir de la reestructuración, el cambio₂ es un cambio terapéutico que libera de las ataduras de la interpretación del mundo que enferman por estar atrapado en soluciones intentadas que se constituyen en parte del problema que se pretende solucionar. En esto arriesgamos un supuesto para el cambio docente: el docente puede a partir de la autorreflexibilidad encontrar otras soluciones que le permitan reestructuras la visión del mundo entorno de sus dificultades, porque el cambio personal del docente como cambio₂ es respuesta a la pedagogía que maltrata y humilla. Esta respuesta es diferente a la intentada una y otra vez por el Estado y los políticos reformadores, los sociólogos quizá criticarán este punto de vista, porque aún conservan la esperanza del gran cambio que cambiara todo y a todos. Por ahora, asumimos el punto de vista del cambio personal, el cambio por la salud emocional, efectiva y sentimental del docente que acompañado por sus habilidades cognitivas contribuye a una pedagogía positiva, una pedagogía del cuidado emocional. Es hacer el bien, desde los pequeños detalles como docente en lugar de pensar en abstracto del bien en general, Watzlawick cita una idea de Bateson, de donde extrajimos la idea anterior: "Quien quiera hacer el bien debe hacerlo en los pequeños detalles. El bien general es la coartada de los patriotas, los

²⁸Watzlawick (2002) para ejemplificar la existencia de esta doble realidad cita a Epitecto: "No son las cosas las que nos inquietan, sino las opiniones que tenemos de las cosas [...]". Jasper: "El mundo es lo que es. No es el mundo, sino nuestro conocimiento, lo que puede ser verdadero o falso" (43).

políticos y los bribones". Hay un relato que citan Watzlawick y Nardone (1992) de Schimmel que ilustra esta posición ante el cambio:

Hace muchos siglos esta misma manera de ver las cosas fue puesta de manifiesto en un fascinante relato: tras su muerte el sufí Abu Bakr Shibli apareciéndose en sueños a uno de sus amigos. "¿Cómo te ha tratado Dios?", preguntó el amigo, el sufí respondió: "Apenas estuve ante su trono, me preguntó: "¿Sabes por qué te perdono?" Y dije no: "¿Por mis buenas acciones?" Pero Dios dijo no: "No, no por tus buenas acciones". Pregunté entonces yo: "Por mi adoración sincera" Y Dios dijo: "No". Entonces dije yo: "¿Por causas de mis peregrinaciones y de mis viajes para alcanzar conocimientos e iluminar a los demás?" Y Dios respondió de nuevo. "No. Por nada de esto". De modo que pregunté: "Señor, entonces ¿por qué me habéis perdonado?" Y respondió Dios: "Te acuerdas que un gélido día de invierno mientras paseabas por las calles de Bagdad viste un gatito hambriento que desesperadamente buscaba ponerse a cubierto del viento helado y tú tuviste piedad de él, lo recogiste y lo pusiste bajo tu abrigo de pieles y lo llevaste a tu casa?" "Sí —dije—, Señor, lo recuerdo". Y dijo Dios: "Porque trataste bien aquel gato, Abu Barrk, por esto te he perdonado" (32).

El cambio está en el arte de los pequeños detalles, en esos detalles que no se reparan a *primera vista*, como en el caso del sufí, quien pensaba que el perdón había sido *por todo*, menos por tratar bien al gato, por salvarle de una muerte segura, por el sentimiento humano de hacer el bien, por una postura ética de ser humano, la realización del bien. El cambio emocional del docente representa una postura ética, significa liberarse él de sus demonios que lo conducen al infierno al que arrastra a sus alumnos dejando huellas de violencia y maltrato. Esta liberación no se logra de una sola vez y para siempre, es permanente porque *el cambio es la única constante de nuestra vida*. El cambio es la tarea permanente del docente reestructurándose ante las encrucijadas de su práctica, es un arte *fino* de ser mejor humano para superar el sufrimiento silencioso en que se encuentra atrapado por sus constantes esfuerzos que, como una mosca en una telaraña, se consume en el cambio. El cambio puede transformarse —de hecho es así— en algo patógeno, que deja huella en las mentes y en los corazones, porque en nombre del cambio se lastima. Se lleva años recurriendo al ideal del *cambio verdadero* que como varita mágica resolverá todos los problemas, olvidándose de los pequeños cambios, la perfectibilidad sigue siendo el objetivo de la educación, el hombre nuevo, pero como ya se ha expuesto, el ideal de fabricación ha conducido a un mundo de Frankenstein.

El docente como sujeto pasivo está en espera de la dosis de cambio que lo cambiará, la inmovilidad lo paraliza por miedo, incertidumbre o por ignorancia, un muro alto de justificación lo resguarda, *todos* tienen la culpa de su *no cambio*, menos él. El docente cambia sin cambiar su comportamiento, reproduce sus mismas debilidades en ese cambio, sin cambio. Se ha convertido ahora en un especialista técnico de complejos entramados de planeación didáctica, en los que pierde el objeto de la educación, y se pierde, ya no sabe quién es, ¿es un acompañante?, ¿es un mediador?, ¿es un inventor?, ¿quién es? Lo cierto es que en su nebulosidad camina a ciegas lastimando con su bastón por donde camina, ha caído en la ilusión de que él es el responsable de la salvación del mundo que le han dictado los demagogos de la educación. La exigencia del cambio cognitivo del docente ha sido una constante en las reformas educativas, se le pide que ahora realice esto y mañana esto otro, el resultado cansancio y resistencia del docente porque su experiencia le demuestran que perduran los mismos problemas. Entre más se le pide cambiar menos cambia, círculo perverso de las reformas docentes que han producido resistencia al cambio. El docente se le pretende reducir a pura tecnología.

Ahora cobra sentido la respuesta a la pregunta: ¿quién es el docente? La respuesta desde el estado actual de la educación es tecnología. El docente es una tecnología, que como un software sofisticado pretende realizar procesos controlados para obtener mismos resultados en poblaciones diferentes. El docente como tecnología controla sus pensamientos y emociones, ha sido convertido en un *cyborg*, un dispositivo cibernético de primer orden, está diseñado para mantener la homeostasis del sistema educativo, regulado por la ilusión de la calidad.

Una respuesta distinta a la pregunta: ¿quién es el docente? Requiere superar el círculo vicioso de las soluciones intentadas a partir de las reformas educativas que han impactado desfavorablemente en la mentalidad y práctica del docente. El docente es una persona no un *cyborg*, no concordamos con la idea de que el docente es moldeable, reducido a un montón de competencias verificables y medibles bajo instrumentos estandarizados. El docente es una persona que piensa y siente por sí misma, nos interesa dejar en claro que el docente es una persona centrada en sí misma, no en una urdimbre de prescripciones. El docente es una persona con objetivos claros, no es un ideal de perfectibilidad, un mecanismo cibernético. Es una persona que se construye su mundo presentándose la posibilidad de su propio cambio como liberación de un papel que lo oprime y atrapa su *self*.

El cambio₂ del docente es una reestructuración de su *self* para liberarse del supuesto que tiene que adaptar su visión de vida a la realidad que *le tocó vivir*. Desde una visión estratégica breve del cambio se persigue lo contrario, colocarse el docente como constructor de su realidad para liberar su visión de vida. El cambio emocional del docente breve estratégico es el cambio del cambio, es decir, el cambio₂ que tiene las características siguientes:

- a) Es intencional y autorreflexivo. Es una acción deliberada el cambio a partir de una reflexión de sí mismo, de las acciones y del contexto.
- b) Se construye bajo objetivos propios no con instrucciones prescritas. El cambio se da a instancia de las necesidades del docente no a partir de solicitudes expresas por terceros, el docente es quien mejor se conoce; por tanto, traza sus objetivos de cambio.
- c) Utiliza una lógica constructiva que va de lo constitutivo a lo deductivo. Parte de lo consustancial de la construcción de sí mismo para deducir su fortalecimiento y mantenimiento constante de su cambio.
- d) La solución es lo esencial no el problema. El problema son las soluciones intentadas; por lo que, se trata de encontrar desde lo paradójico o ilógico soluciones no intentadas. Siempre hay más de una salida, se trata de abrir la posibilidad para encontrar más de una salida.
- e) Interesa el qué y el cómo no el laberinto del por qué o de la causa. La trampa se conoce o se padece; por lo que se trata, es cómo salir, qué tengo que hacer, es actuar más que decir.
- f) Recurre a diversas estrategias de solución como la reestructuración cognitiva y emocional del *self*. La persona tiene que actuar por sí misma en su cambio, es su propio estrategia, interviene en su cambio de manera directa y permanente.

El cambio docente breve estratégico, como fue expuesto, tiene similitud con el enfoque terapéutico breve estratégico, sus bases teóricas son las mismas y el mismo abordaje técnico. Ahora lo que se pretende es con base en este enfoque sin retomar su práctica terapéutica; es decir, no se pretende intervenir psicológicamente a los docentes o que los docentes mismos se traten psicológicamente, porque esto sería prácticamente imposible, se trata de definir una pauta del significado de cambiar y de cómo cambiar por parte del propio docente sin aplicar un método terapéutico sino a partir de la autoayuda.

El cambio docente breve estratégico suponemos que es posible desde la autoayuda, desde el conocerse a sí mismo el docente, de significar su práctica desde otro foco distinto al usual. Es una tarea compleja sin duda, el

autoobservarse para cambiar nunca ha sido sencillo, es más no es lógico conocernos conociéndonos en el arte de la resignificación del trabajo docente. Verse al espejo en sí ya es una construcción del *self*, existe la posibilidad de verse en *mil* imágenes el docente de sí mismo, el objetivo es que él se observe de manera abierta recuperando la ética en el cambio emocional.

El Mindfulness para el cambio docente hacia el buen trato

El cambio docente desde el Mindfulness: un cambio para la vida desde la persona

Existe una variedad de métodos de autoayuda para la superación personal basados en la capacidad positiva de la persona para resolver toda clase de problemas. En nuestro caso optamos por una opción que articulara dos ideas básicas: que el cambio²⁹ es un trabajo constante de la persona y que es un proceso de adquisición de la conciencia a partir de la experiencia conductual y fenomenológica sin juzgarla. Estas dos condiciones la cumple el Mindfulness porque la esencia de este método es adquirir conciencia plena de uno mismo para ello la persona debe trabajar en sí mismo sin juicios. Otro punto central para la elección del Mindfulness fue que se articula con la idea del enfoque estratégico breve del aquí y ahora. El presente es lo que importa, no tanto las causas del pasado o las proyecciones del futuro; el aquí y el ahora como el arte de vivir con conciencia plena el presente.

El Mindfulness como pleno conocimiento de sí mismo, es una propuesta que construye realidades de segundo orden porque sea lo que sea que hagamos está allí con nosotros es parte de uno mismo. Siempre nos acompañamos por nosotros mismos no importa lo que hallamos pasado, lo cierto es que estamos aquí en un presente que reclama nuestra atención para bien o para mal, en cada instante estamos en nuestras acciones, pensamientos, emociones y afectos. La huella de lo que se hace en el momento es lo que queda o lo que nos proyecta, el pasado y futuro ideales, son nuestras interpretaciones de lo hecho; y el pasado y futuro de sufrimiento también son interpretaciones, es una forma en que construimos nuestro trayecto por la vida. El presente es donde estamos parados el qué hacemos y cómo lo realizamos nos llama, nos coloca en la dimensión de la realidad en la que se interviene de forma consciente o inconscientemente.

²⁹ Cuando hablemos de cambio haremos referencia al cambio.

Como docentes la práctica está situada en un presente que puede iluminarse por un pasado glorioso o no, y puede estar ilustrado o no de utopías salvíficas, el aquí y el ahora reclama conciencia plena de lo que se hace y cómo se hace. El por qué ha sido alucinante en el ideal fantástico de la fabricación del hombre nuevo, es momento de ceder el turno al docente como persona que explore en su presente el cambio de su *self*, desatar el ancla de la ignominia de la promesa sistémica del cambio, que sólo ha traído permanencia de la pedagogía que lacera el alma de las nuevas generaciones. Basta de asaltos a la razón y olvidos de la emoción, rescatar la capacidad del cambio por parte del docente no sólo significa democratizar su trabajo, existe un alto propósito que es libertad y eticidad. Libertad de conciencia que es trabajo con las emociones y ética de las emociones, humanizar al docente es paradójico en la educación; porque la educación es esencialmente humana, entonces por qué humanizar algo humano, la respuesta es sencilla por la complejidad que guarda, humanizar es recuperar ese sentido esencial que tiene y que se ha perdido en un enjambre sofisticado de tecnología, en el docente como tecnología; entonces se trata de des-tecnologizar al docente. La mente del docente está colonizada por el ideal utilidad en nombre del bien general, pero como ya lo dijo Bateson el ideal general es la ideología de los demagogos y obtusos políticos. Ahora apostamos por los detalles del cambio en el docente como persona, que explora su sensibilidad y restablece el orden ético de sus emociones. Lo importante es cómo vamos a manejar el presente, el presente propio, es la oportunidad de crecer como seres humanos, liberarnos de las ataduras del hedonismo vulgar, egoísmo y narcisismo. Esto también es la oportunidad para el docente, de conocerse como docente, de autoobservarse y de autorreflexionarse para dimensionar su comportamiento en su ejercicio profesional, para lograr un cambio emocional que ayude a evitar caer en la tentación de maltratar y humillar. Como dice Kabat-Zinn (1995) nos guste o no estamos en el presente:

Nos guste o no, el momento presente es lo único con que podemos trabajar. Sin embargo, vivimos con demasiada facilidad, como si olvidáramos de momento que estamos "aquí" y que estamos "en" lo que ya estamos. En cada momento nos encontramos en el cruce del aquí y el ahora. Pero cuando nos envuelve la nube del olvido de donde estamos ahora, en ese preciso momento nos perdemos. Entonces el "¿Y ahora qué?" se convierte en un verdadero problema. Al decir "nos perdemos" me refiero a que de momento perdemos contacto con nosotros mismos y con la totalidad de nuestras posibilidades. Caemos en una manera robotizada de ver, pensar y hacer. Entonces rompemos el contacto con lo que es más profundo en nosotros

mismos y que nos ofrece tal vez las mayores oportunidades de ser creativos, aprender y crecer. Si no tenemos cuidado, esos momentos nublados pueden ensancharse y convertirse en la mayor parte de nuestra vida (13).

Efectivamente en el presente es el único lugar en que trabajamos que frecuentemente se nos olvida y trabajamos en nombre de muchas cosas, nos perdemos en el laberinto de todo y nada. Trabajar con uno mismo significa des-robotizarnos, adquirir plena conciencia de ver, pensar y hacer de la profundidad de nuestra identidad, para emerger creativos, aprender y crecer junto al otro yo mismo a partir de los pequeños detalles, que generan cambios drásticos, exponenciales o incrementales.

El Mindfulness tiene la filosofía del cambio a través de los pequeños detalles al adquirir atención o conciencia de la vida. Para el docente esta filosofía es liberadora de los problemas emocionales producidos por la dinámica extenuante de la competitividad y del rendimiento. El docente puede llevar una vida sana liberándose del estrés, la ansiedad, trastornos del sueño, trastornos de la alimentación, de la irracional utopía de superioridad, que repercuten en su práctica llevándolo a convertirse muchas de las veces en un villano silencioso que humilla y maltrata en nombre de la calidad educativa. Mañas (2014) expresa la importancia de que el docente adquiera mejor calidad de vida en su desempeño profesional:

Creemos firmemente que podemos y debemos desarrollar las habilidades para lograr tranquilizarnos, desestresarnos y pacificarnos para mejorar nuestra calidad de vida y, especialmente, para educar mejor. Estas habilidades dependen del desarrollo de la propia conciencia o Mindfulness. La conciencia es imprescindible. Ser conscientes supone percatarnos o advertir lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Ser conscientes significa darnos cuenta, atender, observar nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales. También implica la conciencia del mundo que nos rodea, cualquier cosa que hay ahí fuera (personas, sonidos, olores). Se trata del cultivo de una conciencia no reactiva, contemplativa y llena de sabiduría. Implica aprender a relacionarnos con nosotros mismos de un modelo mucho más saludable. Al ser conscientes nos hacemos libres. El desarrollo de la conciencia nos permite desidentificarnos y trascender nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones (no soy mi pensamiento, ni mi emoción, ni mi ansiedad, ni mi dolor, etcétera). Nuestra conciencia nos permite dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautorizar nuestro comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Ser conscientes también nos brinda la posibilidad de desarrollar cierta sabidu-

ría y sentimientos de amor y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (194).

Compartimos la idea central de la cita, un docente consciente del mundo que lo rodea y de su mundo interior es una persona con sabiduría y sentimientos de amor preparada para educar mejor. Un docente así se trasciende a sí mismo porque controla y maneja sus emociones y pensamientos dejando atrás la impulsividad violenta, relacionándose de forma saludable, sobre todo dejando una herencia de consciencia a sus alumnos. Es una esperanza para que la pedagogía negra sea una cosa del pasado.

El Mindfulness aporta esta posibilidad de convivencia consciente porque es un proceso vivencial. En su raíz lingüística está su sentido. La palabra *Satipatthana* proviene de la lengua pali³⁰ que se divide en los vocablos: *sati*, que significa “consciencia, atención o recuerdo”, que en el inglés asume el nombre de Mindfulness; y en *upatthana*, que significa “situar cerca de”, que hoy asociándolo con el Mindfulness se asume como “atender con Mindfulness”.

Las enseñanzas de Buda aplicadas en la atención de la salud en occidente a través del Mindfulness tienen una historia reciente, a finales de los años setenta del siglo pasado Jon Kabat-Zinn, practicante de la meditación y que había sido estudiante de zen coreano y de yoga, introduce esta práctica en la atención del estrés. Kabat-Zinn funda en el Hospital Universitario de Massachusetts la clínica para la reducción del estrés. Veinte años después el Mindfulness se popularizó a través de un programa televisivo (Collard, 2014); y así posteriormente, encuentra su desarrollo en ámbitos como la medicina, la psicología y la educación.

El Mindfulness se ha definido de distintas maneras, la que a nuestro parecer es la mejor porque sintetiza el significado original de *Satipatthana*, es la que presenta Kabat-Zinn (2013):

El Mindfulness es, en última instancia, un acto de amor... con la vida, con la realidad y con la imaginación; con la belleza de nuestro ser, con nuestro corazón, con nuestro cuerpo, con nuestra mente y con el mundo. Y es así, por más difícil que te resulte admitir. Por ello es tan interesante experimentar sistemáticamente el cultivo del Mindfulness en tu propia vida, además resulta saludable que tu intuición de adentre en esta nueva forma de relacionarte con tu propia experiencia (12).

³⁰Lengua extinta que fue utilizada en la enseñanza de Buda.

El Mindfulness para el cambio docente representa una oportunidad de vida, porque el trabajo docente es un acto de amor, por más críticas que esta idea pueda recibir, porque formar a las mentes y los corazones de las jóvenes generaciones implica una alta dosis de belleza de nuestro ser. Dejar fluir la imaginación para construir una realidad en concordia es cultivar una forma saludable de vida en las aulas, es conectar con la experiencia conductual y fenomenológica de otra forma, es el regreso a ser persona como decía Rogers. Por esta razón, nos gusta la definición de Kabat-Zinn, porque nos brinda la oportunidad de romper el círculo vicioso de las soluciones intentadas para mejorar la educación por parte de los que prometen un bien general, Kabat-Zinn siendo honesto sin proponérselo apuesta por el cambio a partir de los pequeños detalles, esos que endulzan el alma de los alumnos, que con un saludo sincero o una expresión de gratitud puede cambiar sus vidas.

No está por demás insistir que el Mindfulness es consciencia, atención y recuerdo pleno de nuestra situación y finalidad en el mundo. Integra cognición y estados del alma,³¹ es una actitud activa de contemplación,³² se constituye en esencia del cambio personal que modifica los equilibrios del sistema social. El cambio personal, que poco ha sido atendido por los sociólogos, deviene en una fuerza de transformación que puede trastocar el orden existente. Para muchos el cambio personal cae en lo ridículo de la autoayuda y para otros en una utopía; para nosotros ninguno de los dos puntos de vista son correctos; consideramos al cambio personal como una oportunidad de transformación para mejorar nuestras interacciones con el mundo estando en el aquí y ahora. El cambio personal en el Mindfulness es un acto reflexivo para vivir una vida plena:

Esta atención pura se utilizará entonces para dos propósitos. Uno es para la reflexión. Vas a contemplar todos los objetos y reflexionar. Para reflexionar, primero hay que establecer atención pura o consciencia constante. Antes de lograrlo, la reflexión puede conducir a la especulación. Por citar el discurso en pali, *Sati paccupatthitā hoti. Yāvadeva ñānamattāya patissati-mattāya*, lo que significa “con el fin de reflexionar, tenemos que establecer

³¹Entendemos por estados del alma al conjunto de sentimientos, afectos y emociones; si bien tienen su particularidad, son cualidades en que expresamos nuestro estado interior —alma— en y a partir de nuestras experiencias.

³²Es una paradoja lo que estamos planteando, lo que queremos expresar es que la contemplación de estar en el mundo nos conduce a una actividad de cambio de nuestras propias seguridades o inseguridades al adquirir consciencia de lo que pensamos, sentimos y hacemos; por esto, es una contemplación activa, distinta a la contemplación que por sí misma es un acto pasivo.

la atención plena; y para entender las cosas con claridad, tal y como son, tenemos que establecer la atención plena, que es atención pura". Antes de que podamos reflexionar de forma efectiva (*patissatimattāya*), tenemos que establecer Mindfulness poniendo atención pura a todo lo que se plantea aquí y ahora. El segundo propósito de la atención pura es comprender las cosas tal y como son (*ñānamattāya*). Ver la ira sólo como ira, no mía o yo; dolor sólo como dolor, no mío o yo, es ver las cosas como son. A medida de que nos relacionamos más y más con los momentos presentes, empezamos progresivamente a ver las cosas tal y como son y a vivir entonces nuestra vida plenamente en el momento presente. Con eso, surge gradualmente la sabiduría necesaria para vivir una vida en paz (Dhammasami, 2013: 111).

Al ser un acto reflexivo, el cambio personal es algo activo que se mueve en el aquí y en el ahora. En el presente se ven, se oyen las cosas tal y como son, le quitamos prejuicios, interpretaciones y sentidos, todo eso que endurece a la comprensión humana e impregna desánimo que se traduce en actitudes o comportamientos que no permiten una vida en paz, el cambio personal es armonía consigo mismo para actuar en el mundo en el que estamos situados.

Al ser el Mindfulness un método activo basado en la meditación contemplativa, para algunos resulta confuso. Porque se cree que se reduce a un método espiritual que se aleja de la dinámica de la vida, y que es cosa de quien tiene tiempo para abstraerse de los ajetreos que exigen soluciones inmediatas, es cosa de esparcimiento. Existen más dudas, González (2014), hace una lista de lo que no es Mindfulness en la que incluye: no es un método de relajación únicamente, no es conducir a la mente en blanco y vaciarla de pensamientos, no es dejar de sentir y abandonar las emociones, no es lograr la beatitud, no es abandonarnos de la realidad, no es erradicar el dolor, no es reclusión en algún monasterio en el Tibet, no es una nueva religión.

El Mindfulness ha sido objeto de investigaciones para conocer cuáles son sus aportaciones al cambio de la vida personal y se han encontrado diversos beneficios. Existen matices entre distintos autores sobre los beneficios, en lo general, coinciden en sus aportes a la salud emocional. Como muestra presentamos la tabla siguiente:

Tabla 1
BENEFICIOS DEL MINDFULNESS

	Autores		
	Ruth A. Baer	Patricia Collard	Alezné González
	Ayuda a superar el estrés	Una mayor capacidad para calmarse y relajarse	Vivir en paz en el cambio
	Resolver los miedos y la ansiedad	Niveles superiores de energía y ganas de vivir	En la concentración en lo que de verdad importa
	Atiende problemas como la tristeza, la depresión y desánimo que desgastan	Menor riesgo de sufrir estrés, depresión, ansiedad, dolor crónico, adicción o baja eficiencia inmunológica	El cerebro se ejercita y envejece menos
BENEFICIOS	Manejo de emociones para no hacer cosas de las que se arrepienta como comer mucho, perder los estribos o ver demasiada televisión	Más amor y compasión por sí misma, por los demás y por el planeta	Para el estrés, la ansiedad y depresión
	Por realizar las metas propias		Para mejorar la capacidad inmunológica
	Para una vida satisfactoria y con mayor sentido		Para mejorar la atención y afrontar las situaciones
	Para ser feliz		Aliviar dolores crónicos
			Sintonizar con el mundo interpersonal
			Para potenciar el desarrollo psicológico

Fuente: Baer (2014), Collard (2014) y González (2014).

Ha sido tal el impacto del Mindfulness que su aplicación se ha consolidado en la práctica clínica de la psicoterapia. Se aplica en diversos tratamientos: trastorno de la ansiedad, trastorno obsesivos compulsivo, para la ideación e intento suicida, la depresión y ansiedad, trastorno límite de la personalidad, trastornos de la conducta alimentaria, conductas adictivas, en el TDAH, trastorno por estrés postraumático, psicosis, manejo del dolor crónico y trastornos de la personalidad. Existen varios programas específicos para los tratamientos mencionados (Didonna, 2014).

Si bien el Mindfulness empezó en el ámbito clínico se ha extendido a otros espacios: familiar, laboral, deportivo, empresarial, penitenciario y educativo. En la educación el Mindfulness ha contribuido en la atención de variados problemas, entres estos: el síndrome de Burnout, depresión,

ansiedad, rendimiento académico, mejora en la autoestima, reducción del *bulling* y mejores interacciones personales. Los beneficios que se logran con el Mindfulness son para toda la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos y padres de familia, anotamos los siguientes:

Tabla 2
BENEFICIOS DEL MINDFULNESS EN LA EDUCACIÓN

Comunidad educativa				
	Alumnos	Docentes	Directivos	Padres de familia
BENEFICIOS	Mejor rendimiento académico	Reducción del estrés	Mejora en el liderazgo	Mejor relación con los hijos
	Empatía entre sus compañeros	Control de la ansiedad	Comunicación asertiva	Comprensión a las necesidades de los hijos
	Mejora en la autoestima	Mejor comunicación con estudiantes	Mejora la función directiva	Mejor interacción entre el papá y la mamá
	Clarificar conocimientos	Mejor desempeño profesional	Conocerse a sí mismo	Involucramiento en las actividades escolares de los hijos.
	Mejor interacción con los padres y los maestros	Superación de la pedagogía negra	Menor gestión basada en el castigo	Establecimiento de límites saludables
		Felicidad en la realización de las actividades		
		Convivencia basada en el respeto		
		Bienestar emocional, sentimental y afectivo		

Fuente: Elaboración propia.

Existe una experiencia que después de años de práctica llega a la conclusión de que el Mindfulness contribuye para lograr una atención funcional, una atención que regula el flujo acelerado de la escuela tanto a los alumnos como a los docentes. Esta experiencia es de Snel (2013): "Tanto los alumnos como los profesores —después de aplicar un programa Mindfulness— estaban encantados y pudieron apreciar más tranquilidad. Los niños se volvieron más amables hacia ellos mismos y hacia los demás, ganaron más confianza y emitían juicios con menor rapidez" (24).

El docente del siglo XXI está abrumado por tanto control y tecnificación de su tarea. Su práctica está basada en la desconfianza y en la rendición de cuentas. El signo de la gestión educativa es dudar del docente para todo tiene que mostrar evidencias, la evaluación es el dispositivo de su práctica, está obligado a entrar en el juego de la competencia. Un docente frente a

grupo, por lo regular, tiene entre 40 y 50 estudiantes, a los cuales tiene que evaluar de manera permanente, porque esa calificación es el insumo para que él como docente sea evaluado. Se le exige aplique una *armadura* pedagógica cada clase, un pesado andamiaje de planeación didáctica: competencias, estrategias, secuencias, evaluaciones, etcétera. Imposible de aplicarse al pie de la letra la planeación didáctica en el aula porque la relación pedagógica es entre personas no entre una persona y objetos; a esto se suma, una pila de portafolios de evidencias a evaluar. Y como si fuera poco, se le pide que haya exactitud milimétrica entre el proceso y el producto. El trabajo docente ahora es intensivo y extenuante, el docente no tiene tiempo para asimilar lo que está haciendo, es una máquina programada que produce un alumno estandarizado. Se ha perdido el docente en su tarea, la esencia de la educabilidad queda reducida a un aprendizaje mecánico para la vida.

Esa dinámica docente trae un riesgo potencial y real: la deshumanización de la relación pedagógica. El dominio de la tarea dogmática cancela la posibilidad de un cambio personal, el docente padece el encierro de la libertad pedagógica: debe cumplir le guste o no le guste con el moldeamiento de sus alumnos porque de eso depende su estabilidad material y su estabilidad física y psicológica. El docente enfrenta una serie de dificultades en distinto orden en este contexto:

- Desequilibrio entre lo que debe enseñar y el tiempo establecido.
- Falta de tiempo para aplicar el andamiaje didáctico en cada clase.
- Problemas con sus alumnos.
- Saturación de evaluaciones iniciales, continuas y finales.
- Desgaste energético para revisar cientos de evidencias de los portafolios por grupo.
- Excesivos controles administrativos de asistencia y cumplimiento.
- Bajos salarios básicos y salarios basados en estímulos.
- Inseguridad en la permanencia laboral.
- Exigencia de certificaciones profesionales y de actualización.
- Desorganización de los centros educativos.
- Reformas académicas súbitas e impuestas.
- Excesiva carga académica en número de grupos asignados.
- Diversificación de las actividades: docencia, investigación y difusión.
- Falta de recursos pedagógicos.
- Instalaciones inapropiadas y/o adaptadas.
- Falta de apoyos.
- Trabajo impuesto que no disfruta.
- Inconformidad con el modelo y prácticas dominantes.

Estas dificultades traen serias consecuencias para la salud física y emocional del docente. El docente se enferma, y muchas de las veces pasan desapercibidas enfermedades que deberían considerarse como profesionales. A continuación encontramos las siguientes:

- Enfermedades psicosomáticas.
- Ideación e intento suicida.
- Síndrome de Burnout.
- Impaciencia e irritabilidad.
- Emociones revueltas.
- Frustración e impotencia.
- Desesperanza y desinterés.
- Baja autoestima.
- Desconfianza y a la defensiva.
- Ausentismo laboral y bajo desempeño.
- Conductas de riesgo y violentas.
- Poca capacidad de resiliencia.
- Conducta obsesiva por el cumplimiento.
- Baja tolerancia al error.
- Cansancio cognitivo y emocional.
- Problemas familiares.
- Problemas sociales.
- Enfermedades físicas: migraña, gastritis, colitis...
- Enfermedades óseo-musculares.
- Enfermedades otorrinolaringológicas.

Es una montaña de dificultades y de consecuencias que repercuten en el aula. El docente llega a su trabajo con una carga emocional y material que impactan en su desempeño día a día. Esto es un cultivo para la pedagogía negra, el docente llega fastidiado, cansado, abrumado, agotado. Es en potencia una persona que puede desarrollar actitudes negativas, violentas y explosivas que posiblemente se traducirán en maltrato, humillación y en heridas emocionales en sus alumnos. El sufrimiento puede ser ahora una enfermedad silenciosa en docentes y alumnos, quizá en esto resida el problema de explosiones de violencia que se han presentado en algunas instituciones educativas en el mundo. Por ahora, nos interesa poner el foco rojo, en la necesidad del cambio docente.

El Mindfulness para el cambio docente representa una oportunidad de recuperar a la persona que hay en él, el propósito es que tenga conciencia

plena de quién es y qué le toca hacer aquí y ahora. Es una atención del docente a sí mismo en el ejercicio práctico de la reflexión, para que se conecte con su entorno y consigo mismo. El cambio, en este sentido, es la transformación del sujeto a partir de su propia actividad de cambio, porque modifica pautas de ser, conocer y sentir al conectar con sus vínculos en el presente; porque el aquí y ahora es el momento en que puede resolver lo que está frente a él. De esta forma, la docencia estaría impregnada de pequeños detalles como verdaderos huracanes de los grandes cambios en la educación. Una salud mental y física es posible con este cambio docente, un cambio de vida activo no como varita mágica: para cambiar hay que actuar. Una actuación vivencial.

Sinergia entre la terapia breve estratégica y el Mindfulness para el cambio docente hacia el buen trato

El cambio emocional del docente es necesario ante la persistencia del ideal de la educación para la obediencia que se ha instalado en los métodos pedagógicos prescritos en las reformas educativas de diverso signo, y que a lo largo del tiempo, ha alimentado una ideología que da cuerpo a la pedagogía negra. No es raro encontrarnos con docentes que practican y defienden la teoría de los límites, utilizados en el aula, sólo con disciplina y control psicológico y físico se logra el aprendizaje por parte de los alumnos. Esto ha conducido a que el docente recurra a un método de enseñanza para la obediencia que debilita la confianza, el cariño y la seguridad de los alumnos, porque utiliza la manipulación, amedrenta, avergüenza, desprecia, humilla y aplica la violencia. Y si a esto le sumamos los trastornos de salud física y emocional que el docente adquiere en un contexto que lo oprime, el resultado es que consciente o inconscientemente es un reproductor de la pedagogía negra.

Los tipos de maltrato por parte del docente —reiteramos sean conscientes o inconscientes— incluyen diversas formas que se expresan en lo cotidiano. Se maltrata el cuerpo y el alma ocasionando bloqueo emocional, cognitivo y comportamental, porque el hostigamiento es físico, verbal y no verbal, todo llega al mismo punto, la destrucción de la conciencia del alumno que se traduce en rechazo a la escuela ya que representa un lugar inseguro que tiende trampas y violenta. Ausentismos, altas tasas de reprobación, deserciones, todos aspectos del fracaso escolar. El docente no se la pasa mejor, atrapado en una urdimbre que le cae como un pesado bloque de cemento

que lo paraliza, no encuentra la salida en el laberinto de la profesionalización meritocrática basada en la calidad educativa. Paradojas en el actuar docente: el opresor lo oprime, él oprime; y el represor lo reprime, él reprime. Un círculo vicioso de maltrato construye el docente. Distintas formas de maltrato encontramos en la práctica docente:

Tabla 3
TIPOS DE MALTRATO QUE EJERCE EL DOCENTE

Tipo	Forma	
Físico	Hostigamiento	
	Empujones	
	Intimidación	
	Golpes	
	Expulsión de la escuela	
	Castigos corporales	
	Gritos	
	Manoteos	
	Psicológico	Críticas hirientes
		Descrédito
Ridiculizaciones		
Rechazo		
Indiferencia		
Aislamiento		
Burlas		
Etiquetas y sobrenombres		
Diagnósticos clínicos		
Miradas furtivas		
Sexual	Silencios intimidatorios	
	Ignorar la presencia	
	Regaños altisonantes	
	Insultos	
	Menosprecio	
	Amenazas	
	Chantaje	
	Sátiras	
	Cartas o mensajes pasionales	

Tipo	Forma
Pedagógico	Dibujos insinuativos
	Caricias
	Abuso
	Lenguaje inapropiado
	Movimientos corporales insinuativos
	Suspensión del recreo
	Carga excesiva de deberes en casa (tareas)
	Coacción académica
	Prohibiciones disciplinarias (hablar en clase, salir al baño, levantarse, moverse)
	Expulsiones del salón de clases
Pedagógico	Hacer planas y planas de enunciados correctivos
	Imponer labores de limpieza en la escuela: barrer salones, limpiar vidrios, lavar baños
	Prohibir ir a clases que le gustan al alumnos (deportes, música, teatro)
	Ingesta de alimentos o agua, prohibida en el salón de clases

Fuente: Elaboración propia.

La escuela construye el museo de *la tortura o del terror*, las manifestaciones del maltrato son muchas. Hay unas formas más usuales del maltrato que otras; por ejemplo, es más observable los maltratos psicológico y pedagógico que los maltratos físico y sexual. Todos causan daño en mayor o menor medida según distintas variables como la manera en que se da, el estado anímico del alumno, el impacto que se recibe, etcétera. Unos docentes maltratan de una forma otros de otra, en conjunto a lo largo de una trayectoria escolar están presentes en los alumnos: ¿quién no ha sufrido alguna forma o más de una forma de maltrato por parte de los docentes?

Toda acción que se aporte para el cambio docente, que se dirija a modificar o poner un alto a las manifestaciones de maltrato sean bienvenidas porque abren la posibilidad que a partir de los pequeños detalles se pueda avanzar hacia una educación para una vida plena con una pedagogía positiva. Es una visión esperanzadora del cambio personal del docente. En esta dirección se inscribe el cambio emocional breve estratégico del docente, que se fundamenta en la terapia breve estratégica y el Mindfulness. Se trata de una cooperación conceptual orientada a un mismo fin: que el docente se

Permítasenos una *desiderátum*, creemos que es posible porque estamos *sumando* estados alternos de la conciencia; por tanto, guardando la dimensiones o perdonando el exceso de emoción, es posible, como posible es sumar manzanas rojas con manzanas verdes, a fin de cuentas son manzanas. Los aspectos que nos interesa conectar sinérgicamente³⁴ son:

- a) La autoobservación (TBE) con la conciencia plena (MF). La autoobservación es una forma de lograr la conciencia plena, un conocimiento que no juzga que deja que la imaginación y la creatividad se mueva en un campo fenomenológico del docente, es una experiencia de vida que logra conectar no solamente el espacio psicológico del docente, sino también el oír, ver, sentir, gustar; es decir, los sentidos con los sentimientos como una sola cosa unificación del pensar, actuar y sentir como uno mismo el objeto y el yo del docente.
- b) La investigación-intervención (TBE) con la inmersión experiencial (MF). El cambio es algo metódico, que bien puede tener su dosis de espontaneidad, se trata de trazar un proceso sistemático que conjugue cerebro y corazón. Queremos evitar la tentación de los reduccionismos de darle todo el crédito a la razón o bien pensar que todo se resolverá por la buena voluntad de sentir positivamente las cosas. Aquí el objeto de la propia investigación es el docente mismo que experimenta en lo vivencial a través de los cambios que intencionalmente experimenta y que a su vez el camino del cambio puede darse con la experiencia unificada de la conciencia entre realidad y ser.
- c) La lógica no ordinaria (TBE) con la mente (MF). Plantearse un mundo más allá del bicolor, entre blanco y negro, es parte del cambio docente, siempre existe más de una salida a un escollo y a los dilemas de la vida, la solución puede salir de donde menos se espera, es cuestión de sorpresa, ingenio y de creatividad sin olvidar el momento de rumiar; por tanto, los momentos complementarios para rumiar, "darle la segunda masticada a las cosas", es el *insigth* y la belleza de la mente, lugares donde aparece la verdad *revelada* acompañada por el repentino binomio saber-no saber de lo menos imaginable —pero ocurre— donde está la solución.

³⁴Quizá la idea de sinergia amortigüe las críticas que esto pueda despertar. La sinergia va encaminada a la actuación concertada con una intencionalidad para un beneficio mutuo, nuestro interés es lograr la salud emocional del docente como un continuo proceso de autoobservancia y aclaramiento de la conciencia plena. En palabras llanas, que el docente evite maltratar, que maneje asertivamente sus interacciones pedagógicas.

- d) Las habilidades del terapeuta como estrategia breve para solucionar dobles vínculos, autoengaños, paradojas, aplicar reestructuraciones y psicoseoluciones (TBE) con las habilidades del *mindful* observar, describir, participar, sin juzgar, con conciencia plena y efectivamente (MF). Una conjugación entre psicología y autoayuda como horizonte autoterapéutico del docente; no se trata que el docente se convierta en un psicólogo experto en trastornos de la conducta y tampoco que sea un experto de la meditación, es crear un puente entre ambos puntos, que permita el paso a un docente que actúa en el cambio de sí mismo de forma informada y libremente.
- e) Hipnosis clínica ericksoniana con meditación. Para muchos esto puede parecer algo incompatible e incluso erróneo porque la hipnosis clínica produce cambios cognitivos, psicofisiológicos, perceptuales y conductuales mientras que la meditación Mindfulness produce lucidez y paz interior; la primera logra cambios en la conciencia con la disociación entre lo consciente y lo inconsciente, y la segunda, alcanza la conciencia plena. Sus diferencias están en el contenido y en los objetivos. Existen semejanzas que se encuentran en su proceso y desarrollo, llegan a conectarse en las ondas cerebrales, al coincidir en las ondas cerebrales *alpha* y *theta*; en las ondas *alpha*, la hipnosis logra estados de relajación y la meditación estados de sanación; y en las ondas *theta*, la hipnosis logra el estado hipnótico (relajación profunda) y la meditación alcanza la meditación profunda (conciencia plena). El enfoque de la neodisociación acepta la sinergia entre hipnosis y meditación, porque son dos de los múltiples sistemas cognitivos existentes y que pueden funcionar simultáneamente. En la hipnosis con la disociación puede trabajarse simultáneamente y de manera independiente lo consciente y lo inconsciente (alojamiento de aprendizajes y experiencias), puede pasarse a estados alterados de la conciencia distintos (de la relajación a la relajación profunda), pasar de lo periférico a lo central de la conciencia del "yo" a la conciencia cósmica; y en la meditación la disociación es un aprendizaje para la regulación —o control— del cuerpo y los sentidos con la respiración y la atención. En la hipnosis y la meditación encontramos el binomio inducción-concentración como experiencias vivenciales guiadas, comparten el principio de la búsqueda de la salud y el bienestar personal. Coincidimos con Díaz (s/f) que puntualiza la sinergia de la experiencia hipnótica y de la meditación:

- Absorción selectiva y experiencial de la atención/la atención trabaja en la búsqueda de estímulos internos.
- Expresión de no hacer esfuerzo/sensación de que la mente trabaja por sí sola.
- Participación experiencial, no conceptual/vivencia intuitiva y experiencial, no conceptual.
- Voluntad de experimentar/deseo de explorar la realidad interior, para alcanzar un nuevo conocimiento de sí mismo.
- Flexibilidad en las relaciones espacio/tiempo. Sí, el espacio resulta indiferente y el tiempo se mide de manera más lenta.
- Alteraciones en las percepciones. Sí, espacio-temporales y cenestésicas.
- Inhibición motórica y verbal. Sí en lo motórico, en lo verbal puede aparecer una verbalización sublingual.
- "Lógica de trance", reducción de la verificación de la realidad. Simbólico. Sí
- Procesamiento simbólico. Sí, intuitivo.
- Distorsión temporal. Sí
- Amnesia espontánea. Sí, en lo que concierne las vivencias del yo (7).

El cambio del docente, con base en todo lo expuesto, es una actividad deliberada porque es algo que se quiere, se desea solucionar una dificultad que lastima al cuerpo y/o al alma, algo con lo que no está conforme porque hasta cierto punto puede ser inhumano, se tiene que hacer lo que la conciencia humana dicte. Es como el caso de Antígona que desafía el *establishment* instaurado por su tío el rey Creonte —un rey endurecido y déspota—, este rey prohibía que Antígona sepultara a su hermano Polínices porque lo consideraba un traidor; Antígona, decide no respetar el edicto porque su conciencia le dicta que "no es de humanos dejar insepultos a los muertos"; así tampoco, es de humanos continuar con el maltrato por más que se quiera justificar y eludir la responsabilidad. Del maltrato se tiene que trabajar para lograr que el docente tenga un buen trato hacia sus alumnos. El buen trato tiene que trabajarlo el docente en contacto íntimo consigo mismo, es hacer la enseñanza saludablemente y con honestidad, es actuar con integridad para fortalecer los lazos de amistad y fraternidad en las interacciones pedagógicas. El buen trato, corresponde a una esfera de la vida del docente distinta a la esfera de la tecnología pedagógica y didáctica y de la esfera circunstancial. El buen trato se propicia, experimenta y se vive a cada momento de acción y expresión porque ahí es donde se manifiesta la intimidad como ser humano; por mucho que exija o seduzca la tecnología pedagógica-didáctica, y por mucho que dominen los sentimientos mal sanos

y los pensamientos irracionales por la imposición, la cerrazón y la dureza de las circunstancias, nada pero nada justifica que el docente no se desempeñe con buen trato.

El buen trato del docente ha sido trabajado en referencia a la relación con los alumnos; es decir, se centra la atención en identificar si el docente aplica ciertas capacidades que impactan en los alumnos, Roca (2010), identifica cinco capacidades para trabajar el buen trato: reconocerse a sí mismo y al otro como seres humanos, empatía, capacidad resolutive, interacción lingüística y comunicación. Por su parte Iglesias (s/f), propone cinco elementos del buen trato: 1) reconocimiento, 2) empatía, 3) comunicación efectiva, 4) interacción igualitaria y 5) la negociación. Son propuestas centradas en trabajar el buen trato del docente como capacidades de desempeño en las que debe poner atención para crear un clima afectuoso con los alumnos.

En nuestro caso abordamos el buen trato docente desde otro punto de vista, nuestro interés es que el docente cambie a sí mismo, que el punto de *verificación* sea él mismo, no negamos el impacto hacia sus alumnos, pero el buen trato debe empezar por el autoconocimiento, no se trata de una lista de indicadores o una lista de capacidades que deba desarrollar el docente, se trata de que sea una persona saludable emocionalmente para que se desempeñe con honestidad y armonía y viva construyendo una vida saludable. El buen trato empieza con el contacto íntimo de sí mismo, asumimos los aportes de Satir (2010) quien identifica cuatro aspectos para el cambio íntimo: 1) autoestima (*¿cómo me siento conmigo mismo?*), 2) comunicación (*¿cómo me doy a entender con los demás?*), 3) reglas (*¿qué hago con mis sentimientos?*) y 4) arriesgarse (*¿cómo reacciono al hacer las cosas de forma diferente?*). El buen trato deviene del cambio del docente, él tiene que auto-observarse y reflexionar quién es, cómo se relaciona, cómo se expresa y qué tiene que cambiar. En esta dirección: *¿qué se entiende por buen trato docente?* Una actitud ante la vida, es un reencuentro consigo mismo de una manera distinta, que revitaliza el amor propio y el deseo por vivir plenamente; que alimenta a la plena conciencia en el aquí y el ahora integrando sentidos, sensaciones, sentimientos, pensamientos que orientan el trayecto de vida de forma asertiva, sanando las heridas registradas en el cuerpo y el alma, construyendo una atmósfera de bienestar saludable, evitando lastimarse y lastimar.

El buen trato para el docente es un reto de cambio personal hecho a su propia medida. Él es el propio constructor de su cambio que se percibe en su buen trato consigo mismo en su desempeño. Con fines expositivos se identifican cuatro tipos de buen trato docente con sus respectivas *manifestaciones*:

Tabla 4
TIPOS DE BUEN TRATO DEL DOCENTE CONSIGO MISMO

Tipo	Manifestaciones
Físico	Respetarse
	Cuidarse
	Animarse
	Apapacharse
	Comprenderse corporalmente
	Tomar distancia sana de sexismos y machismos
Psicológico	Mimarse
	Reconocerse
	Tener confianza en sí mismo
	Seguridad en él
	Aceptarse
	Considerarse
	Integrarse
	Afecto por sí mismo
	Dignificarse
	Tener sentimientos positivos
	Ternura
	Comunicarse asertivamente
	Motivarse
	Ennobecerse
	Dignificarse
	Autoestima
Ser amigable	
Socio-afectivo	Ser honesto y sincero
	Manejar sus emociones
	Negociar con sus disyuntivas
	Incentivarse
	Solidarizarse
Pedagógico	Tener entendimiento mutuo entre sus desacuerdos
	Cuidar su bienestar
	Entablar relaciones constructivas consigo mismo
	Impartir enseñanza positiva
	Promover la empatía
	Moverse en la libertad académica
	Ser permisivo rompiendo sus rigideces autoritarias
	Atender dudas existenciales con respecto de ser docente
	Verse como líder pedagógico cognitivo y emocional
	Promoverse en su igualdad
Buscar su desarrollo integral	
Mantener su autonomía	

Fuente: Elaboración propia.

El docente logra un buen trato si está emocionalmente saludable porque así actuará sin violentar ni maltrato. Un docente sano emocional y cognitivamente acompaña de forma positiva a sus alumnos, preparándose y enfrentándose a la adversidad con sus propios recursos psicoterapéuticos y meditativos. Sin duda alguna, será un formador de buen trato porque en sus alumnos creará una visión de cambio personal. Será un docente que cuida de sus alumnos promoviendo una vida feliz y cicatrizando heridas. El buen trato del docente deviene en un cambio de relacionarse con sus alumnos, quienes a su vez registrarán un buen cambio en lo físico, psicológico, socio-emocional y en lo pedagógico, las formas en que se manifiestan estos buenos tratos serán en los contrarios de los malos tratos:

Tabla 5
BUEN TRATO DOCENTE HACIA LOS ALUMNOS

Tipo	Forma
Físico	Evitar hostigar
	Evitar empujar
	Evitar intimidar
	Evitar golpear
	Evitar expulsar de la escuela
	Evitar imponer castigos corporales
	Evitar gritar
	Evitar manotear
	Evitar criticar de forma hiriente
	Evitar desacreditar
Psicológico	Evitar ridiculizar
	Evitar rechazar
	Evitar castigar con la indiferencia
	Evitar aislar como forma de castigo
	Evitar burlarse
	Evitar poner etiquetas y sobrenombres
	Evitar diagnosticar la salud psico-emocional
	Evitar miradas furtivas hirientes
	Evitar imponer la ley del silencio intimidatorio
	Evitar ignorar la presencia
	Evitar regañíos altisonantes
	Evitar insultar
Evitar menospreciar	
Evitar amenazar	
Evitar chantajear	
Evitar hacer sátiras	

Tabla 5 (Continuación)

Tipo	Forma
Sexual	Evitar enviar cartas o mensajes pasionales Evitar hacer dibujos insinuativos Evitar realizar caricias íntimas Evitar el abuso Evitar el lenguaje inapropiado Evitar realizar movimientos corporales insinuativos
Pedagógico	Evitar sancionar con suspensión del recreo Evitar imponer carga excesiva de deberes en casa (tareas) Evitar la coacción académica Evitar imponer prohibiciones disciplinarias (hablar en clase, salir al baño, levantarse, moverse) Evitar realizar expulsiones del salón de clases Evitar imponer planas y planas de enunciados correctivos Evitar castigar con labores de limpieza en la escuela: barrer salones, limpiar vidrios, lavar baños) Evitar prohibir ir a clases que le gustan al alumnos (deportes, música, teatro) Evitar prohibir la ingesta de alimento o agua acorde a las necesidades de los alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Para cerrar este punto, el cambio orientado al buen trato tiene dos caras que forman parte de una misma moneda: conciencia plena de quién es en el presente como docente y la salud emocional de los alumnos. El buen trato como construcción personal trae transformación en las interacciones pedagógicas al promover una estancia agradable y sana afectivamente en la escuela.

Pautas para el cambio como proceso de autorreconocimiento y desarrollo de la conciencia plena

Llegamos a un punto no menos complicado que los anteriores, al punto de cómo abordar el cambio del docente desde la intervención personal. La dificultad particular es cómo reunir en un procedimiento dos enfoques que

tienen su propio método probado. Si se reduce uno de los métodos al otro qué caso habría tenido plantear la sinergia entre ambos, qué opción se puede elegir llegado este momento. Optamos por un ensamblaje entre las partes para formar un enfoque unificado de intervención compuesta por una postura estratégica integrando el lenguaje hipnótico (con y sin trance) con la meditación en el proceso de la construcción de la solución no intentada para el cambio emocional y cognitivo del docente.

La terapia breve estratégica ha evolucionado constantemente el camino iniciado por Watzlawick en compañía con Eekland y Fisch para plantear una teoría del cambio personal, continuo posteriormente junto a Nardone. En los tiempos actuales Nardone se ha dedicado a formular su propio acento de esa teoría del cambio. Nardone es un autor fecundo tiene varias obras escritas, en ellas encontramos aportes fundamentales para reconocer que el método de la terapia breve estratégica se ha fortalecido a lo largo de los años.

El método que utiliza Nardone es de intervención de acción-investigación, que consiste en propiciar el cambio a partir de una terapia hecha a la medida de los problemas del paciente. Es un método adaptable que sigue una pauta de intervención, no es un paquete de llave en mano con tratamientos rígidos, si bien recurre a protocolos —no estandarizados— estos son reformulados a la luz de la investigación que se hace a partir de la aplicación donde se valora la eficacia que tienen. En la experiencia que se ha tenido con esta lógica de intervenir, actuar e investigar, en años recientes se ha modificado el método incluyendo un momento para el fortalecimiento de la solución. A grandes rasgos, como Nardone lo expresa, el método de la terapia breve estratégica ha tenido tres momentos de desarrollo: tradicional, utilización de protocolos y avanzado. La diferencia entre el tradicional y el uso de protocolos es mínima porque las pautas de intervención continuaron en la misma dinámica inicio, cambio y terminación. Entre el momento tradicional y el momento avanzado si existe una clara diferencia porque se modifica el proceso; el método —o modelo porque así lo llama Nardone— tradicional consta de tres fases: comienzo del juego, desbloqueo de las patologías y final del juego; y el método avanzado incluye cuatro etapas: comienzo del juego, desbloqueo de las patologías, consolidación y reorganización de las reglas del juego y final del juego. El aumento de la tercera fase en el método avanzado tiene que ver con la eficacia porque el número de recaídas se bajo a cero.

El modelo avanzado desarrollado por Nardone (2006) tiene en cada una de las cuatro fases tres elementos: objetivos, estrategias y comunicación. A

continuación lo presentamos de forma resumida solamente con fines ilustrativos:

a) Primera fase. Comienzo del juego.

- Objetivos: Identificar el problema con sus resistencias a partir de establecer una relación de confianza con el paciente, acordar los objetivos y el inicio de la intervención.
- Estrategias: Se utiliza el diálogo estratégico junto con la reestructuración orientada al cambio dando prescripciones.
- Comunicación: Se utiliza el lenguaje hipnótico (sin trance) sugestivo y el lenguaje conminatorio-performativo para preguntar con ilusión de alternativas.

b) Segunda fase. Desbloqueo de la patología.

- Objetivos: Redefinir y estimular el cambio.
- Estrategias: Reestructuración, prescripciones y uso de metáforas, anécdotas, historias, etcétera.
- Comunicación: Se continúa con el lenguaje hipnótico (sin trance) sugestivo y el lenguaje conminatorio-performativo.

c) Tercera fase. Consolidación.

- Objetivos: Valoración de los resultados, consolidar lo logrado y/o modificar estrategias.
- Estrategias: Redefinición de los cambios para la autonomía personal, percepción de los cambios y reestructuración.
- Comunicación: Lenguaje menos hipnótico y menos conminatorio.

d) Cuarta fase. Final del juego.

- Objetivos: Completa autonomía personal del paciente y que él mismo asuma la responsabilidad de su cambio. Cierre de la intervención con tres seguimientos: a tres meses, seis meses y un año.
- Estrategias: Explicación de lo realizado y aclaración del proceso de cambio.
- Comunicación: Lenguaje indicativo, descriptivo y coloquial.

En el modelo avanzado existe una novedad más que no estaba en el modelo tradicional, la forma de comunicación que se realiza a través del *diálogo estratégico*. Nardone da un paso más en la evolución del modelo de la terapia breve estratégica, desarrolla el modelo del *problem solving* estratégico donde el paciente se desliza de un papel de víctima a uno de artífice

de su destino. El *problem solving* estratégico se puede definir de manera sintética como: "[...] el arte de utilizar estrategias para obtener el máximo resultado con el mínimo esfuerzo" (Nardone, 2010: 19). Este modelo está conformado por siete fases distintas:

- a) Definir el problema. Es el momento de trabajar con las preguntas en torno del problema: qué, quién, dónde, cuándo y cómo, este es el primer paso hacia la solución porque se define el problema junto con sus características.
- b) Determinar y acordar el objetivo. Fijar el centro de intervención que se quiere alcanzar.
- c) Análisis y evaluación de las soluciones intentadas. Explorar todos los intentos fallidos que tienden a la persistencia del problema para hallar la solución.
- d) La técnica de *cómo empeorar*. Qué soluciones además de las fallidas se pueden poner en marcha en el futuro y resultar fallidas. Para solucionar el problema colocar en perspectiva todas las posibilidades de empeorarlo.
- e) La técnica del escenario más allá del problema. Imaginar un escenario de solución donde el problema está resuelto: *el escenario ideal más allá del problema*. Es liberar a la imaginación para las soluciones para contrastar esas soluciones con las posibilidades reales de realización.
- f) La técnica del *escalador*. Trazar el camino desde lo alto a la base como lo hacen los escaladores de montañas, con el fin de evitar trazar rutas que se pierden en la profundidad del bosque cuando se empieza de abajo hacia arriba, en este caso es fijar el objetivo e ir esclareciendo las etapas de la solución de forma descendente: "Cuando tenemos un problema difícil de resolver, para construir una estrategia eficiente además de eficaz, es útil partir del objetivo que hay que alcanzar e imaginar el estadio inmediatamente anterior, luego el anterior a éste y así sucesivamente hasta llegar al punto de partida" (Ídem, p. 41).
- g) Corregir el tiro progresivamente. A veces una solución a un problema no es suficiente, puede ser un punto de partida para otras soluciones que resuelvan otros problemas, y otras veces, la solución lograda abre una caja de ramificaciones de soluciones menos esperados para los problemas menos pensados.

El *problem solving* estratégico es el método más acabado en la dirección que hemos tomado, debemos decir que existen otras rutas de terapia breve que practican otras formas de trabajar el cambio, elegimos la línea que nos

lleva a Nardone por el énfasis estratégico que hace del cambio desde una perspectiva constructivista que conjuga rigor con flexibilidad: “[...] el rigor por sí solo es la muerte por asfixia, la creatividad por sí sola es pura locura” (Bateson citado por Nardone, 2010: 44).

Pasemos ahora al Mindfulness con una historia paralela a la terapia breve estratégica,³⁵ sus primeras huellas se remiten a finales de los años setenta con el trabajo de Jon Kabat-Zinn. Desde entonces a la fecha ha logrado importantes aportes. No ha seguido un único camino, ha sido más un florecimiento en direcciones distintas con un sentido en común que es lograr la conciencia plena.

El Mindfulness no tiene un método específico, es más bien un modo de vivir la vida más plena, más a gusto saboreando y sintiendo los detalles de la gratitud del momento; es como un antídoto a la dinámica acelerada y de estrés en la que vivimos ahora en este presente, incluso diríamos que es una forma de hacer más fácil lo difícil que es la vida, quién no experimenta en el día a día una serie de problemas o dificultades que aterran y que hacen sufrir y sentir que el mundo se nos viene encima. Por todos lados nos tropezamos con situaciones difíciles, Siegel (2011) expresa su punto de vista del modo siguiente:

Sufrimiento emocional en todas sus formas y tamaños. Podemos preocuparnos por el futuro, estar enfadados o tristes, sentirnos culpables o avergonzados, sentir fastidio por el dolor físico o simplemente sentir aburrimiento o estrés. Unas veces es un sufrimiento sutil: “No nos sentimos bien” o “Estamos algo indispuestos”. Otras veces, puede ocurrir que la ansiedad, la depresión, las adicciones, el dolor u otros síntomas relacionados con el estrés se apoderen de nosotros hasta el punto de imposibilitarnos incluso llevar una vida normal. Son muchas las ocasiones en que ser simplemente humano no resulta tan fácil [...] (22).

El sufrimiento emocional no se queda ahí, avanza —a veces— hasta provocar sufrimiento corporal, los problemas nos enferman y nos enferman en serio. Se intentan soluciones para aliviar los estados patológicos psicológicos y corporales, muchas veces sin éxito, los problemas tienden a persistir, a resistirse debilitando el esfuerzo para cambiar. Las patologías las comprendemos como atmósferas patológicas porque son formas repetidas de vivir una situación, donde los cambios intentados se revierte manteniendo el pro-

³⁵Recordamos que el libro de *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos* fue publicado en 1974. Libro parteaguas de la teoría del cambio personal de la terapia breve estratégica.

blema y creando nuevos problemas, continuamos con la *enfermedad* y la propagamos en nuestras interacciones personales: ¿cómo liberarnos del sufrimiento y de la derrota anticipada por la imposibilidad de cambiar las cosas?

El Mindfulness tiene una respuesta concreta desde los presupuestos de situarse en el presente para alcanzar una conciencia, colocarse en el presente significa dejar de intentar mover las cosas cuando pueden quedarse en su lugar al moverse la persona misma. Una rutina usual es intentar cambiar lo externo como algo ajeno a uno mismo sin reparar en el camino inverso; cambiando uno mismo es posible cambiar lo externo porque con el cambio de uno mismo favorece la posibilidad de discernir correctamente al apropiarnos conscientemente del presente. No se trata de sufrir empujando las piedras del camino es preferible sortearlas con conciencia plena para trazar el camino correcto, somos los arquitectos de nuestro propio camino. Es como señala Shapiro (2014):

Las personas estamos constantemente tirando y empujando e intentando mover las “enormes rocas” de nuestras vidas hacia los lugares en lo que pensamos que deberían estar y esta reactividad y resistencia constante hacia lo que es crea mucho sufrimiento. El *Mindfulness* ofrece otra manera de relacionarse, otra manera de ser; implica tomar conciencia de las tendencias para resistir las cosas como están y dejar de intentar reorganizar esas enormes rocas. Es sencillamente saber dónde hay una roca aquí y ahora y saber que no me gusta, y que está bien [...]. Con el *Mindfulness* no hace falta cambiar nuestras experiencias, simplemente las aprehendemos y las conocemos de una manera profunda e íntima.

De hecho aprender el momento presente con aceptación no significa que debamos permitir el sufrimiento innecesario ni la injusticia; lo que esté surgiendo en este preciso momento se acoge porque ya está aquí y a partir de ahí, desde un lugar de claridad, podemos discernir conscientemente lo que es necesario y responder de una manera correcta y adecuada (32).

El Mindfulness es un modo de manejar de forma clara, correcta y adecuada los problemas de la vida personal que se ha extendido a distintos ámbitos de la realidad social. Nosotros lo retomamos a partir de su desarrollo en el campo de la psicología y la educación. Si bien el Mindfulness no es un método rígido de pasos a seguir para solucionar un problema, si tiene reglas generales para su práctica, Miro (2013) identifica los siguientes:

- a) Obsérvalo.
- b) Hazte consciente de ello.

- c) Permite que ocurra.
- d) Aplícale la compasión.
- e) Suéltalo, déjalo pasar.
- f) Vuelve al presente.

Estas reglas acompañan para lograr estar en el presente con consciencia plena. Es una forma de permitirse estar en el presente, no significa situarse en un presente de cosas que estén pasándonos, no es detenernos en lo que acontece en este momento, sino fluir en el instante de nuestro contacto profundo. Así, las reglas las podemos entender como una forma de fluir despojándonos de pensamientos, emociones y sentimientos perturbadores, se trata de que fluyan por sí mismo nuestras formas mentales y afectivas que tenemos para alcanzar la conciencia plena.

A la luz de lo anterior surge una pregunta: ¿qué cualidades de actitud se cultivan por parte de la persona para alcanzar la conciencia plena en el aquí y el ahora? Existen distintas respuestas en este punto a partir de la experiencia de los *mindful*, Kabat-Zinn (2012) señala 11 cualidades de la actitud: aceptar, no juzgar, no acción, paciencia, confianza, visión, soltar, generosidad, empatía, simplicidad y ser lo bastante fuerte para sabernos débiles. Siegel (2010) establece cuatro cualidades de la actitud: curiosidad, mente abierta, aceptación y amor. Son cualidades de la persona en su desarrollo humano, no se reduce a una cuestión cuantificable o de competencia, son estados internos que cada quien posee. Son cualidades positivas, abiertas al cambio desde una postura amorosa. Y Shapiro (2014) menciona 12 cualidades de la actitud: sin juzgar, sin luchar, sin apego, aceptación, paciencia, confianza, mente abierta (la mente del principiante), curiosidad, dejar ir, ternura, sin reaccionar y amor condicional. Como se observa pueden variar en número las cualidades de actitud en cada *mindful* depende quizá de la especificidad que se quiera marcar, independiente del número existe cierto acuerdo implícito de que la cualidad de actitud yendo más allá de su disección —desde nuestro punto de vista— es una sola que integra a todas las mencionadas e incluso a otras que no han sido consideradas porque cualquier esfuerzo de desmenuzar no es limitativo ni excluyente es sólo expositivo. La cualidad de actitud inclusiva —que concebimos y aportamos al Mindfulness— es amor incondicional que no juzga porque su base es la confianza para lograr una mente abierta que no lucha consigo misma se deja guiar por la curiosidad y la paciencia sin apego al mundo circunstancial ni al tiempo de las cosas, su esencia es la persona misma a través de cómo se revela su conciencia plena.

La cualidad de actitud inclusiva tiende a detenerse en el “estar atento”, que se manifiesta como otra característica del modo de vivir la vida con el Mindfulness. El estar atento a los distintos enfoques de la psicoterapia lo trabaja como fijar la atención en el fin que se quiere alcanzar con el trabajo terapéutico, ese fin se logra a partir de establecer objetivos, estrategias y técnicas de intervención como en el caso de la terapia breve estratégica; en el Mindfulness es algo distinto, “estar atento” es una especie de experiencia liberadora. García (2008) presenta una propuesta puntual de lo que significa “estar atento”:

1. No conceptual: es estar despierto, pero sin estar absorto en el proceso de pensamiento.
2. Centrada en el presente: no hay pensamientos sobre el pasado o el futuro, pero tampoco en lo que nos ocurre en el presente, porque nos aleja de él.
3. Ausente de juicio: si pensamos que nuestra experiencia puede ser diferente de la que es (mejor o peor, es decir, comparándola) hemos perdido la concentración.
4. Intencional: “estar atento” exige una intención continuada del sujeto para dirigir la atención hacia algo, en este caso, hacia el presente.
5. Basada en la observación participante: no consiste simplemente en ser testigo, sino que incluye una experiencia de comprensión profunda del cuerpo y la mente.
6. Exploratoria: está siempre investigando niveles más sutiles de percepción.
7. No verbal: es una experiencia que no puede ser descrita con palabras, porque ocurre antes de que éstas surjan.
8. Liberadora: cada momento de “estar atento” (Mindfulness) es una experiencia de alegría, ausente de sufrimiento (363).

El Mindfulness como modo de vida tiene sus fundamentos en una manera de ser, pensar y sentir. Esto nos lleva a establecer que al menos existen aspectos esenciales que dotan de identidad al *mindful*, a quien practica el Mindfulness, que son: actitud, una posición ante la existencia caracterizada por el desarrollo de la conciencia plena; reglas, que guían la experiencia para entrar en contacto con uno mismo; y atención, el significado de “estar atentos”.

Una vez expuestas las formas en que interviene el *problem solving* estratégico y el Mindfulness nos proponemos trazar el puente entre ellas. Este puente no significa hacer una mezcla ambigua donde se pierda el sen-

tido de cada una de ellas; es más bien, como una especie de ensamblado de piezas para dar forma a una figura, como cuando se arma un rompecabezas. En un rompecabezas cada pieza tiene distinta forma y le corresponde un solo lugar en el conjunto de la figura de que se trate, cada vez que se avanza en el acomodo de las piezas la imaginación vuela tratando de desentrañar lo que a parecerá —aunque previamente tengamos idea de que estamos armando—, y hasta que queda finalmente cada pieza en su lugar tomamos conciencia de la capacidad que desarrollamos para armar el rompecabezas.

La base del ensamblado es la sinergia, la acción conjunta en la conformación del cambio docente, que describimos en el punto anterior, la unión de fuerzas para lograr que el docente asuma la figura de su conciencia del buen trato. La figura de la conciencia del buen trato del docente es la figura del rompecabezas que se quiere armar. El armado de un rompecabezas se hace con concentración, dedicación y paciencia, es una actividad que se disfruta intencionalmente; el ensamblado del *problem solving* estratégico y el Mindfulness presupone algo similar al armado del rompecabezas, porque de todas las posibles piezas para armar la figura de la conciencia del buen trato docente, se tienen que tomar con diligencia y cuidado cada una, porque cada *rompecabezas* es único, es un trabajo de conciencia, dedicación y paciencia.

El ensamblado es la integración del mundo interior de la razón con los estados del alma y las manifestaciones corporales, la unificación de mente-cuerpo-alma como territorio de la figura de la conciencia del buen trato. Un territorio que para su recorrido requiere de mapas de exploración si la finalidad es tener conciencia de su extensión y valoración de la riqueza con la que se cuenta. El ensamblado en este sentido tiene dos horizontes uno que es guía para dibujar mapas por donde caminar sobre el territorio y el otro es exploración del territorio desconocido. Se sabe por donde caminar, pero no de los vericuetos que están en el camino, por lo que al caminar se hace camino, se requiere de rigor y creatividad.

El ensamble con rigor y creatividad crea armonía, es como una pieza musical que es ejecutada por un conjunto de timbres distintos porque provienen de instrumentos diversos, la riqueza de la expresión grata a los sentidos reside en la forma en que se ensambla la pieza para ser ejecutada. El rigor está en la técnica musical y en la técnica del instrumento, la creatividad en la imaginación y en el *feeling* de la armonía de la atmósfera de sensibilidad. El ensamble para el cambio personal que estamos trabajando es como el musical, porque lo que se quiere conseguir, aparte de construir una figura, es lograr una construcción con armonía.

Queremos construir la figura de la conciencia docente para el buen trato con rigor, creatividad y armonía, un rompecabezas y una obra musical a la vez, es un proceso que requiere de un punto de partida, comprensión de la experiencia y lenguaje. Todo cambio empieza por algún lugar, en la marcha se comprende la dirección que toma y a través del lenguaje le da forma. El cambio del docente hacia el buen trato es un lenguaje nuevo que emerge de las *profundidades* de los estados anímicos y de los corporales, el cambio está en el lenguaje, que es performativo, por el mismo hecho de expresar el cambio se realiza el cambio, en el lenguaje está la intención, el sentido y la conducta.

El lenguaje tiene que ser comprendido porque es el punto de partida para el buen trato, abre la posibilidad de cambio hacia una forma distinta de verse el docente. Verse el docente desde el lenguaje significa comunicarse con su cuerpo, con los estados del alma y con sus cogniciones desde una lógica centrada en respuestas más que en preguntas. Respuestas que nacen desde el contacto íntimo y que se exteriorizan en los lenguajes del cuerpo, los sentimientos, los afectos, las emociones y los pensamientos. Esto nos recuerda el viejo adagio “no son las cosas las que nos enferman sino las opiniones que tenemos de ellas”. De las respuestas que se construyan en torno del maltrato dependerá el cambio docente hacia el buen trato.

Las respuestas en plural metafóricamente forman una cascada por donde cae el agua de forma natural a su propio ritmo y compás, unidades de tiempo reunidas en subdivisiones temporales, que ofrecen verdaderos cantos de la naturaleza. Las respuestas para el cambio docente tienen sus propios ritmos que se ejecutan al compás natural de él. Es una pieza hecha a la medida de las dificultades del docente. Las respuestas como cascadas es porque surgen de forma natural del lenguaje hipnótico y del lenguaje meditativo del docente, la hipnosis y la meditación producen experiencias fenomenológicas que se traducen en comportamientos y conductas. Un docente que practica la meditación logra la tranquilidad y comprensión de su aquí y ahora; y un docente, bajo trance hipnótico pone en funcionamiento sus aprendizajes y experiencias inconscientes para lograr la comprensión de sí mismo. De forma natural el docente —es decir, sin que racionalice previamente— alcanza una comprensión de él en el aquí y ahora, en cascada en diferentes compases imágenes, sonidos, sensaciones, colores aparecen como respuestas sin pensarlas como tales. Las respuestas no se piensan como tales, fluyen de la comprensión de la comunicación con su cuerpo, pensamientos y estados del alma.

El puente entre el *problem solving* estratégico y el Mindfulness es la persona, en este caso, el docente. Ambos enfoques se ensamblan en él para construir la figura de la conciencia orientada al buen trato. Esto representa un trabajo armónico, de técnicas, reglas y cualidades de actitud, que reúnen activamente las piezas de la conciencia del buen trato con rigor, creatividad y comprensión en el contacto íntimo de la comunicación con los propios lenguajes corporales, cognitivos y anímicos porque la cascada de las respuestas del cambio nace ahí.

Un camino para el abordaje práctico del cambio hacia el buen trato docente

Hablamos de camino en dos sentidos como ruta trazada previamente a seguir y como pasos que marcan rutas inexploradas al andar: *el mapa no es el territorio*. Creemos que ambas formas del camino son irreductibles a una de ellas porque forman una unidad, cada mapa que caminamos es uno nuevo. El camino que proponemos caminar es el de la experiencia fenomenológica como conciencia del mundo que construimos y de la experiencia conductual como forma objetual de vivir en el mundo. Nos colocamos entre la fenomenología y el constructivismo, porque el interés es la transformación de la conciencia estando en el mundo, que el docente de un salto cualitativo de su conciencia de ser docente porque de esta forma moverá al mundo como sistema. Un pequeño detalle con conciencia en el mundo de las formas a través de una la palabra, gesto o movimiento es una palanca de transformación en las interacciones humanas, y por minúsculo e imperceptible ya estamos haciendo un mundo diferente para alguien o para muchos.

El trazar o el caminar un camino es un asunto práctico. El trazo significa unicidad entre quien traza y la representación real del camino que se está trazando, es concretización de una tarea práctica; es decir, una relación entre objeto y sujeto. El caminar representa una vivencia que configura a la persona, es una relación de la persona entre su (intrasubjetividad), en interacción con otras (intersubjetividad) y en comunicación con su mundo (transubjetividad). Por tanto, lo práctico deviene en praxis como transformación de la persona a partir de *trabajar* consigo misma y en el mundo. Por ello, proponemos una práctica para que el docente transforme su figura de conciencia hacia la cualidad de buen trato.

Hablar de camino y no de método tiene sus ventajas: el camino no tiene las características del método, en particular su rigidez de confirmación explicativa; el método persigue la comprobación a fuerza de la repetición para que tenga validez y confiabilidad; el camino es de cada quien en la incertidumbre e irreversibilidad de la singularidad. El método confirma su certeza en la demostración cuantitativa, el camino en el cambio personal. La riqueza del camino es como la del ejecutante de un instrumento musical, la creatividad se ponen en marcha en el momento justo de empezar la interpretación de una obra musical. En el caso del camino, la creatividad hace su aparición justo cuando se empieza a andar. En el método, el resultado se obtiene al final de las etapas recorridas a diferencia del camino, en dónde el cambio aparece desde que se empieza su recorrido.

El recorrido que proponemos procede por formas de sentir, pensar y ser; es decir, a través de las formas en que se manifiestan las experiencias fenomenológicas y las experiencias conductuales. Para ello, concatenamos procesos, técnicas y recursos del *problem solving* estratégico y del Mindfulness. Nuestro horizonte es el cambio docente hacia el buen trato consigo mismo, con los demás (alumnos) y con todos. En esto retomamos el sentido de la idea contenida en la técnica del escalador que propone Nardone, para planear la escalada hacia el buen trato, como los alpinistas, estudiamos el camino a recorrer, partimos de la cima en lugar de la base, e imaginamos el estadio inmediatamente anterior, luego el anterior a éste y así hasta llegar a la base. Esta forma de proceder, dice Nardone, evita perderse del horizonte. Otra anotación previa antes de iniciar el recorrido, también proveniente de la terapia breve estratégica, es la idea de que es imposible no comunicar, y le agregamos que al comunicar construimos nuestro mundo; es decir, el lenguaje es performativo si queremos cambiar hacia el buen trato empezando por un lenguaje positivo que acompaña al cambio. Identificamos como cualidades internas para el cambio: el fortalecimiento de la autoestima, manejo emocional, explicitación de los afectos y sentimientos, la empatía, conductas asertivas, relaciones positivas y felicidad.

Estas cualidades internas se manifiestan en la forma de ser, hacer, sentir y pensar, incluyen una forma positiva de vivir la vida, una forma que requiere trabajo permanente de construcción no son cualidades dadas y definitivas son cualidades que requieren de un encuentro con uno mismo, significa conocernos y saber manejar las situaciones de la vida bajo una perspectiva del buen trato. Cada una de esas cualidades presupone en potencia la existencia de las demás, son inclusiva; por ejemplo, fortalecer a la autoestima significa tener un bien aprecio y consideración de uno mismo,

esto contribuye para relacionarse con los demás de forma empática o bien para lograr un manejo de las emociones en la explicitación de sentimientos y efectos. El buen trato docente definido como la manera de relacionarse saludablemente, convivir con amor y lazos armónicos con uno mismo, con los alumnos y con todo *mundo* para establecer vínculos de amistad que promuevan una vida sana, segura, protegida y feliz de uno mismo en la escuela y fuera de la escuela. Un docente que *hace suyo* el buen trato es un docente que no maltrata y promueve la felicidad de los alumnos. Las cualidades de docente para el buen trato se definen en un sentido positivo:

- a) Fortalecimiento de la autoestima. El docente reconoce el valor de desarrollar la percepción, aprecio, sentimientos y pensamientos positivos para él mismo en contacto con los demás. Un docente con autoestima fuerte es seguro de sí mismo, asume el riesgo de equivocarse y si se equivoca pide disculpas con sinceridad, sabe tomar decisiones, se relaciona sanamente con lo que logra al emprenderlo, es una persona buena, feliz, segura, alegre, sencilla, sabe escuchar, se ríe de sí mismo, ante la decepción no se derrota, es tolerante, fomenta el crecimiento de sus alumnos, no se preocupa de caerle bien a los demás, es espontáneo, no se escuda en los alumnos, no los maltrata, se involucra en la enseñanza y en el aprendizaje profundo de ellos, son fáciles de tratar por los alumnos, no se jactan de ser los mejores docentes, es independiente y autónoma no le achaca la culpa a todos menos a él, despiertan el interés e influyen en los alumnos, saben manejar las envidias y los sentimientos mal sanos y luchan por alcanzar sus metas pedagógicas.
- b) Manejo emocional. Es la expresión de las emociones de manera adecuada, recordemos la frase de Van Gogh: "No olvidemos que las pequeñas emociones son los capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin siquiera darnos cuenta". El docente que maneja sus emociones expresa clara y acertadamente sus emociones: si tiene dolor expresa dolor, si tiene miedo expresa miedo, expresa la emoción que siente. Un docente que maneja sus emociones cuestiona sus pensamientos negativos, cultiva la bondad con los alumnos, reconoce la gratitud en las acciones, es afectuoso con los alumnos, aumenta la capacidad resiliente, evita enfermar el cuerpo y al alma, no lastima, no agrede ni humilla, promueve el bienestar psicológico de los alumnos, vive asertivamente el aquí y ahora, logra la empatía con los demás, entra en contacto con todo lo que lo rodea —naturaleza-cosmos— de manera constructiva y positiva.

- c) Explicitación de los afectos y sentimientos. El afecto como algo que se transfiere es parte de la práctica del docente, es afectuoso o no en su relación con los alumnos; los sentimientos son las expresiones de estados anímicos del docente. Al expresar con claridad sus afectos y sentimientos produce emoción al dar su clase, ofrece cariño, ternura, comprensión, ayuda, cuida, protege, da seguridad, respeta corporalmente y psicológicamente a los alumnos, brinda autonomía y libertad de aprendizaje, motiva con palabras y con incentivos inmateriales y materiales, acepta el sentimiento de los alumnos al no burlarse o mofarse o al no ser indiferente, crea un ambiente de cordialidad y se preocupa por el bienestar sentimental y afectuoso de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- d) La empatía. Es el contacto profundo con el otro (empatía centrada en el otro) y con uno mismo (empatía centrada en uno mismo), la manera de sentir lo que el otro siente, comprender la forma de pensar de la manera que el otro piensa, es una forma de compartir y crear el sentirse bien. Un docente con empatía siente y percibe intuitivamente a los alumnos (están sintonizados), *descifra* la mentira cuando sus alumnos intentan mentirle, le resulta insoportable maltratar, ser maltrato o ver que maltraten a los alumnos, aprecia la honestidad, se solidariza con los alumnos hasta el grado de somatizar lo que le pasa alguno de ellos, es creativo y es líder.
- e) Conductas asertivas. Es la expresión y conducción de forma apropiada, clara, directa y oportuna de las emociones, sentimientos, afectos, pensamientos en las conductas. Un ejemplo de asertividad es la famosa sentencia de Benito Juárez: "Entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho ajeno es la paz". Un docente con conductas asertivas respeta a los alumnos, expresa de forma firme sus sentimientos, asume sus responsabilidades, es seguro de lo que hace, tiene confianza en sí mismo, comunica correctamente lo que enseña, es justo y promueve la justicia educativa, es equilibrado, defiende los derechos sin herir ni menospreciar y es tolerante con las opiniones de los alumnos, no grita ni regaña, ni vocifera insultos.
- f) Relaciones positivas. Es el doble vínculo de uno mismo (*yo-yo*) y de uno con los demás (*yo-ellos*) que construye bienestar propio y de los demás. Un profesor que cultiva relaciones positivas es optimista, supera la resistencia al cambio docente porque es proactivo, es congruente, va en pro de la felicidad, no agrede ni manipula a los alumnos, aprecia el trabajo de los alumnos, se siente orgulloso de lo que hace y de los

alumnos, estimula el logro académico y busca la prosperidad académica de los alumnos y de sí mismo.

- g) La felicidad. Como estado interno es la manera en que se interpreta la forma de vivir la vida, recordamos la definición del Dalai Lama: "La felicidad es el resultado de dividir la satisfacción por las necesidades". La felicidad incluye todas las cualidades del docente que se mencionaron anteriormente. Un docente feliz logra conciencia plena de las cosas, vive cada clase con sorpresa con novedad, reconoce el placer de impartir clases, práctica y promueve la relajación y la meditación en los alumnos, crea un clima de afinidad, tiene acercamiento y ayuda a los alumnos, afirmación de plenitud por el desempeño docente y la gratificación del logro de los alumnos, generosidad de conocimiento, satisfacción y capacidad de amar y ser amado.

Proponemos, para el desarrollo de las cualidades del docente para el buen trato, un camino con tres momentos: conectar con uno mismo, cambio con actuar reflexivo y calidez, y consolidación y retroalimentación. Cambiar supone conocerse a través de la conciencia y la experiencia; por la forma en que nos relacionamos con los demás, en el caso del docente de cómo se relaciona con los alumnos, una relación basada en el buen trato genera bienestar físico, emocional, psicológico y pedagógico. En este sentido, nuestra propuesta incluye en cada momento técnicas del *problem solving* estratégico y del Mindfulness para resolver las dificultades que se presentan en la práctica docente que conducen al mal trato, con el propósito de dar un cambio cualitativo hacia la figura de las cualidades del buen trato docente.

En cada uno de los tres momentos se presentan la autoobservación, autorregulación y autogestión en un doble plano del presente:

- a) Autoobservación. El docente se coloca como observador de su propia actividad en el presente circunstancial. En este plano realiza una doble observación: introspectiva, describe su experiencia psicológica interna, las emociones, los sentimientos y los afectos, la manera de cómo vive y siente su relación pedagógica, es decir, cómo se manifiesta su conciencia fenoménica; y comportamental, describe la forma en que se manifiesta la experiencia sensible a través de la conducta, es una descripción densa del docente, los objetos por los cuales actúa y los receptores que pueden ser alumnos, otros docentes, directivos, padres de familia. El

docente en el presente de la atención plena toma conciencia del espacio amplio en el que vive, se desprende del presente circunstancial al integrarlo como parte de él a través de desidentificarse de sus pensamientos, sentimientos, emociones y juicios de valor para ver su experiencia con mayor claridad y lograr la conciencia plena, experimentar el docente habitar en su propio cuerpo sus experiencias de vida aceptándolas activamente como son. En los dos planos del presente donde se manifiestan la conciencia fenoménica y la conciencia plena convive el docente consigo mismo y con el mundo —en particular con sus alumnos— porque se conoce internamente, externamente y profundamente.

- b) Autorregulación. El docente es capaz de adaptarse al cambio a partir de regularse a sí mismo, él es el constructor de sí mismo, él puede intervenir en su realidad para cambiar a través de su aprendizaje. El docente puede cambiar su forma de ser, pensar y sentir hacia el buen trato. El cambio opera en un triple plano de la realidad: objetiva, en la *vivencia* directa de la relación pedagógica concreta; subjetiva, en la manera de *sentir* la relación pedagógica; y profunda, en *incorporar* a la conciencia plena la relación pedagógica. La autorregulación de la conducta y las emociones se pautan con una triple hélice: vivir-sentir-incorporar.
- c) Autogestión. El docente opera con patrones cognitivos, emocionales y de conducta automáticos que son tomados como información para desactivarlos y generar nuevos patrones de vida. Por ejemplo, si el docente maltrata a través de golpes, es tomar distancia de este patrón conductual y gestionar un nuevo patrón desactivando los mecanismos automáticos que acompañan a ese patrón de conducta. La desactivación es con la acción y la autoconciencia plena.

Estos tres procesos forman parte del cambio y están presentes desde el primer momento hasta el último. Acompañan el cambio fenoménico y el cambio profundo. Dan sustento a nuestra propuesta:

Tabla 6
PROPUESTA DE LA TERAPIA BREVE MINDFULNESS

Procesos	Momentos	Intencionalidades	Finalidad
Autoobservación Autorregulación Autogestión	Primero Conectar con uno mismo	Intuición Percepción Atención plena	Diálogo estratégico Contacto íntimo
	Segundo Cambio con actuar reflexivo y calidez	Reflexión Concentración Actuación Autoconsciencia	Intervención Acción plena
	Tercero Consolidación y retroalimentación	Reafirmación Valoración Consciencia plena	Cambio profundo Cambio pleno

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta desarrollada se presenta a continuación:

Primer momento. Conectar con uno mismo

El contacto con uno mismo es un momento de intuición y percepción, son las impresiones que se tienen de uno mismo sin mediar la razón, es la manera en que se presenta la realidad sensible que es captada por los sentidos a partir de la experiencia y los aprendizajes de vida que se poseen. Este contacto con uno mismo se da en dos niveles: en la situación de la vida práctica y en la conciencia del momento. El primero es el conocimiento inmediato, la realidad sensible, se externalizan los sentimientos, ideas o bien las reacciones emotivas, es un momento de diálogo interno que comunica la manera en que se perciben las necesidades que se quieren subsanar para ser un docente con buen trato; en el segundo, es un encuentro íntimo con uno mismo a través de la respiración, desprendiéndose del presente de la realidad sensible y colocándose en el aquí y ahora de la atención plena.

Objetivos

- Establecer una relación empática con uno mismo.
- Identificar las necesidades que dificultan conducirse con buen trato.
- Trabajar con las dos dimensiones del presente: el presente que mira al futuro y el presente como estar atento.

Estrategias

- Técnica de respiración profunda.
- Técnica del diálogo estratégico.
- Técnica para digerir el maltrato y el buen trato.

Proceso

- a) Técnica de respiración profunda. Iniciar con el ejercicio de relajación de respiración profunda para contactar con uno mismo. Se puede memorizar o grabar el ejercicio para ir siguiendo sus instrucciones de la respiración:

A. Ejercicio de respiración Mindfulness para conectar con el buen trato

Con tus ojos cerrados centra tu mente en las fosas nasales. Empieza a inspirar y espirar de forma natural. Has una respiración profunda ve llenando lentamente tus pulmones, tu diafragma y que tu estómago se expanda, deja salir poco a poco el aire por tu boca. Ahora regresa a una forma natural de respirar, al inspirar, di mentalmente "inspirar". Esto significa que estás nombrando el objeto. Al espirar, di mentalmente "espirar" —inspirar, espirar, inspirar, espirar—. En el transcurso de la inspiración y la espiración, si tu mente divaga, digamos, hasta la escuela y ves el salón de clases, deja de centrarte en la respiración y pon tu atención en el salón de clases en el buen trato que tienes contigo mismo, con tus alumnos y con todo lo que te rodea. Cuando veas el salón de clases en tu mente, deberías anotar con diligencia "ver, ver, ver" tres o cuatro veces y después volver a la respiración. Empieza a inspirar, espirar otra vez. Si oyes a alguien hablándote en tu mente, deberías observar con interés "oír, oír y oír" tres o cuatro veces y después volver a tu objeto primario, que es inspirar y espirar. Si sientes alguna sensación, emoción o sentimiento, dirige tu mente en esa dirección y fíjate en él sin reservas "siento, siento y siento" tres o cuatro veces y vuelve a la respiración. Si lo oyes o miras o sientes otra vez, puedes volver otra vez y anotar oír, oír y oír o ver, ver y ver o siento, siento y siento y regresar a tu respiración; después dejar un tiempo unos tres minutos en silencio concentrándote en tus respiración, y para finalizar haces una respiración profunda y lentamente y abres tus ojos.³⁶

- b) Técnica del diálogo estratégico. Realizar un diálogo estratégico a partir de la experiencia del desempeño docente para identificar conductas o

³⁶Este ejercicio es una adaptación propia del ejercicio de la respiración presentado por Dhammasami (2013: 33), la adaptación es en dos aspectos: el ubicar la experiencia de respiración en el salón de clases y en la orientación de contactar con el buen trato.

acciones conscientes o inconscientes que limitan tener un buen trato docente. A partir de la identificación de las limitaciones se procede definir el problema que se trabajará, se recomienda que de forma narrativa sin juicios ni prejuicios simplemente que fluya de manera abierta y sincera. Esto puede ser de dos formas a partir de un ardua trabajo de introspección (diálogo estratégico interno) o bien a través de filmarse en el desempeño real y ver el video y dejar que las emociones y pensamientos florezcan para visualizar el problema. Por ejemplo, puede ser el mal manejo de la ansiedad que conduce a explosiones dentro del salón de clases a través de gritos y menosprecio a los alumnos.

- c) Técnica para digerir el maltrato y el buen trato. Una vez identificado y definido el problema a resolver en el presente sensible, el paso siguiente es pasar al presente profundo utilizando la técnica de identificación de maltrato y buen trato para liberar las tensiones que se desprendan del autoconocimiento. Se puede memorizar o grabar el ejercicio para ir siguiendo sus instrucciones de la respiración:

B. Ejercicio de Mindfulness del cambio docente hacia el buen trato

Preparación del ejercicio

Quiero que pienses —como docente— en dos condiciones negativas que tengan que ver con el maltrato que no desees tener —se recupera lo identificado con la técnica anterior del diálogo estratégico— y dos condiciones positivas de buen trato que desees tener —se derivan de la definición del problema—. En otras palabras, piensa en cosas deseables o indeseables de tu trato docente. Empezaremos nuestra práctica basada en este escenario. Para darte un ejemplo, “es muy fácil que explote mi mal carácter en el salón de clases y empiece a gritar y a menospreciar a los alumnos, sucede siempre que me siento con ansiedad por los tiempos de la clase, no da tiempo para nada”. Me he encontrado con estas dificultades. Así pues, me he vuelto consciente de estas dificultades y, con un sentimiento de amor universal hacia mí mismo, mi primer deseo es “que me deshaga de los gritos y menosprecios”. En segundo lugar, mi deseo es manejar mi ansiedad. Yo meditaré simplemente “manejar la ansiedad para no gritar ni menospreciar”. Estos son dos de los deseos más obvios para mí por lo que se refiere a las situaciones negativas. Las dos positivas son poder ser empático y establecer relaciones positivas con los alumnos. Éstas son mis dos cosas

más importantes, temas incluso candentes para mí en el presente. Las incorporaré a mi práctica del buen trato.

Paso uno

Comienzas con la respiración y conforme te vas concentrando en la respiración vas meditando en lo siguiente. En primer lugar, me elijo a mí mismo como objeto de meditación. Me hablo mentalmente a mí mismo *Ahora manejando la ansiedad, evitando gritar y menospreciar a los alumnos, siendo empático con ellos, avanzando diariamente en mis relaciones positivas meditando profundamente en mi buen trato siendo feliz y sintiéndome profundamente contento (se repite una vez más)*. Este párrafo se escribe con base en lo identificado en el punto anterior (preparación del ejercicio). La forma de redactarlo es traducirlo a positivo, evitando frases en negativo.

Paso dos

A continuación dirijo mi mente hacia otra persona, por ejemplo, algún alumno, visualizándolo y deseando así: *Ahora piensa en alguno de tus alumnos y exprésale: la buena salud y la felicidad son algo positivo y yo quiero que tú disfrutes; una comunicación asertiva, cordial y amigablemente es lo que quiero que tengas tú; conjuntamente convivamos en clase de forma saludablemente beneficiándonos mutuamente.*

Paso tres

Después, tenemos que elegir una persona neutra. Él o ella pueden ser alguien de nuestra escuela o alguien con quien te hayas encontrado en la sociedad. Esa persona debe ser un conocido tuyo, pero alguien hacia quien no hayas desarrollado ni agrado ni aversión. Él o ella son completamente neutros. Entonces, dirigimos nuestra meditación hacia esa persona de la misma forma que hicimos antes:³⁷ *la buena salud y la felicidad son algo positivo y yo quiero que tú disfrutes; una comunicación asertiva, cordial y amigablemente es lo que quiero que tengas tú; conjuntamente convivamos en clase de forma saludablemente beneficiándonos mutuamente.*

³⁷Este ejercicio es una adaptación del presentado por Dhammasami (2013: 50-52). La adaptación consistió en dos aspectos: el primero, en vincular el ejercicio de respiración; y el segundo, en orientarlo hacia el buen trato.

Paso cuatro

Al finalizar el párrafo anterior, se menciona el primer párrafo una vez más: *Ahora manejando la ansiedad, evitando gritar y menospreciar a los alumnos, siendo empático con ellos, avanzando diariamente en mis relaciones positivas meditando profundamente en mi buen trato siendo feliz y sintiéndome profundamente contento*

Paso cinco. Inicio de la meditación

Cierra tus ojos, deja que tu respiración fluya naturalmente, inspira lentamente y lleva el aire adentro de ti, a los lugares que lo necesiten; espira suavemente al salir el aire sale todo aquello que ya dejaste de necesitar. Realiza otras dos series de respiración lenta y profundamente de la misma forma que la anterior, ahora³⁸... concéntrate en tu respiración; junta tus manos, colócalas a la altura de tu barbilla a unos 10 centímetros de ella, de tal forma que las puntas de los dedos estén juntas y las palmas separadas, respira naturalmente a tu propio ritmo... concéntrate con tus ojos cerrados en la punta de los dedos de tus manos que están juntas... obsérvalas... míralas fijamente... respira naturalmente... y conforme vas respirando ve separando lentamente tus manos, observa... siente... como se forma un campo de energía entre tus manos, a medida en que se mueven y separan lentamente... conforme se van separando tus manos el campo de energía crece y va tomando formas que te proporciona tu mente inconsciente, colores, sensaciones, sonidos, iluminación o nada... envuélvete en ese campo y déjate llevar por tu respiración lenta y profundamente... ahora que ya estás en ese campo deja tus manos sobre tus piernas, respira naturalmente a tu propio ritmo... Escucha atentamente... *Ahora manejando la ansiedad, evitando gritar y menospreciar a los alumnos, siendo empático con ellos, avanzando diariamente en mis relaciones positivas meditando profundamente en mi buen trato siendo feliz y sintiéndome profundamente contento (lo repites una vez más)*. Ahora piensa en alguno de tus alumnos y exprésale: *la buena salud y la felicidad son algo positivo y yo quiero que tú disfrutes; una comunicación asertiva, cordial y amigablemente es lo que quiero que tengas tú; conjuntamente convivamos en clase de forma saludablemente beneficiándonos mutuamente. Piensa por un momento en alguien más, en quien tú quieras exprésale: la buena salud y la felicidad son algo positivo y yo quiero que tú disfrutes;*

³⁸En los puntos suspensivos realizar pausas entre 3 y 5 segundos.

una comunicación asertiva, cordial y amigablemente es lo que quiero que tengas tú; conjuntamente convivamos en clase de forma saludablemente beneficiándonos mutuamente... Ahora manejando la ansiedad, evitando gritar y menospreciar a los alumnos, siendo empático con ellos, avanzando diariamente en mis relaciones positivas meditando profundamente en mi buen trato siendo feliz y sintiéndome profundamente contento. Inspira lentamente y saca el aire tranquilamente, observa el campo de energía que te envuelve, lentamente, observa cómo el campo de energía se va incorporando poco a poco en tu pecho, atráelo con tus manos en posición de autoabrazo, siente como tu abrazo descansa en tu pecho, realiza una respiración profunda cuando tus brazos descansan sobre tu pecho, regresas a un ritmo natural de respiración y vas regresando al aquí y al ahora, en este presente con todo lo que está a tu alrededor, realiza una respiración profunda, regresando a tu respiración natural y abre tus ojos a tu propio ritmo. Puedes estirarte, moverte, bostezar...

Segundo momento. Cambio con actuar reflexivo y calidez

Es un momento de visualización del futuro a partir de cambiar el presente evitando caer en la trampa de las soluciones intentadas, recurriendo a la autorreflexión y a la concentración plena. Se sugiere realizar una tabla con cinco columnas donde se anote la dificultad, las soluciones intentadas, empeorar la situación, escenario más allá del problema y pequeños pasos. Esto con la finalidad de realizar cambios incrementales que conducirán a uno radical, a través de la acción para lograr el buen trato docente.

Objetivos

- Identificar las soluciones intentadas.
- Imaginar la solución más allá de lo intentado.
- Pasar de la respiración a la acción.
- Empezar cambiando hacia el buen trato con pequeños pasos.

Estrategias

- Técnica de la dinámica del cambio.
- Técnica de la respiración a la acción.

Proceso

- a) Empezar con la exploración de los intentos fallidos; es decir, con lo que se ha hecho y no sólo no ha solucionado el problema sino que lo ha empeorado, porque en esto reside la persistencia del problema. Después

pasar a construir las soluciones que pudieran empeorar en un futuro el problema, paso previo para imaginar la solución no intentada y empezar a dar los primeros pasos para el cambio. Esto puede ser escrito en una tabla, como ejemplo el problema que hemos trabajado en el primer momento.

Tabla 7
LA DINÁMICA DEL CAMBIO

Dificultad	Soluciones intentadas	Empeorar la situación	Escenario más allá del problema	Pequeños pasos
Ansiedad malsana ante la limitación del tiempo de la clase, que se desborda en gritos y menosprecio hacia los alumnos	No preocuparme por el tiempo. Hacer callar constantemente a los alumnos para hacer rendir el tiempo. Quedarme en silencio solamente mirando a los alumnos.	Imponer mayor castigo a los alumnos. Sacar de clases a los alumnos que distraigan. Improvisar <i>sin ton ni son</i> .	Imaginar como sería la clase sin la ansiedad y sin gritos ni menosprecios: una clase armónica, dinámica y participativa donde yo como docente motivo y manejo el tema acorde con el tiempo de forma asertiva.	Opera el ingenio y la creatividad; por ejemplo, empezar con motivaciones, atender una sola cosa a la vez, creando un ambiente tranquilo, etcétera.

Fuente: Elaboración propia.

- b) Actúa con plena conciencia de lo que haces para cambiar recuerda que el cambio está en los pequeños pasos que se caminan. Ahora se trata de pasar de la respiración a la acción. Se Puede memorizar o grabar el ejercicio para ir siguiendo sus instrucciones de la respiración:

C. Mindfulness de la respiración a la acción

Cierra tus ojos, centra tu mente en las fosas nasales. Empieza a inspirar y espirar de forma natural, realiza una respiración profunda ve llenando lentamente tus pulmones, tu diafragma y que tu estómago se expanda, deja salir poco a poco el aire por tu boca. Ahora regresa a una forma natural de respirar, al inspirar, di mentalmente "inspirar". Esto significa que estás nombrando el objeto. Al espirar, di mentalmente "espirar" —inspirar, espirar, inspirar, espirar—. Aparta suavemente la atención de la respiración, dirígela al escenario de estar en una clase *manejando tu ansiedad viéndote acompañar a los alumnos sin gritos ni humillaciones, envueltos por una atmósfera de cordialidad y de empatía*, visualiza tus relaciones positivas; tal

vez, se te presenten más pensamientos de solución que llegan por sí solos déjalos fluir, convierte esos pensamientos en acciones, ve como ahora tienes *un buen trato contigo mismo, con tus alumnos y con la naturaleza y el cosmos*, tus acciones son bien recibidas por ti, mírate actuando. Si tu atención se dispersa, que lo hará, déjala porque se encontrará en tu respiración y tu respiración te llevará a visualizar como actúas con ingenio y creatividad, *motivas a los alumnos, la ansiedad la manejas porque ahora atiendes una cosa a la vez y creas un ambiente tranquilo*. Ahora realiza una pausa, y regresa a digerir con tu respiración ese conjunto de visualizaciones donde te ves caminando seguro hacia el buen trato, porque estás dando pequeños pasos que en conjunto forman un salto cualitativo en ti como persona que se preocupa por su propio bienestar y el bienestar de los alumnos. Ve tu respiración, concéntrate en tu respiración, cada vez que inspiras llevas a tu interior soluciones y al salir el aire te despejas de todo lo que estorbaba a tu buen trato, al entra el aire entra el buen trato a través de tu respiración, fluye en tu respiración libremente por unos minutos —los que tú consideres, pueden ser tres o cinco—. Después has una respiración profunda, y regresa a tu respiración natural y abre tus ojos lentamente.

Tercer momento. Consolidación y retroalimentación

En este último momento, se trata de reafirmar el cambio logrado hacia el buen trato valorando el aprendizaje obtenido, una de las técnicas a utilizar es la *de corregir el tiro progresivamente*, para ir buscando soluciones conforme aparezcan otros problemas; ya que una solución es una caja de pandora porque pueden aparecer otros soluciones para problemas *nuevos*. En el caso del buen trato cada cualidad de la figura de la conciencia para el buen trato requiere de más de una solución. Además, también es el momento de cierre, de reconocer que la conciencia plena ha contribuido en la solución de los problemas al lograr un contacto íntimo.

Objetivos

- Retroalimentar la solución lograda.
- Reafirmar la figura de la conciencia del buen trato.
- Lograr la paz con uno mismo, con los demás y con el universo.

Estrategias

- Técnica de inventario.
- Técnica del amor benevolente.

Proceso

- a) Técnica del inventario. Has un inventario de pendientes que puedan derivarse de la solución lograda, puede ser un listado; después clasifica los pendientes acorde a tus necesidades de cambio hacia el buen trato, y jerarquízalos para que empieces de nueva cuenta el ciclo del cambio docente.
- b) Técnica del amor benevolente. Haz un ejercicio de cierre de la conciencia plena, en este caso proponemos el discurso del amor benevolente:

D. Mindfulness buen trato con armonía y en paz

Cierra tus ojos, y con tus ojos cerrados realiza una respiración profunda, después inspira lentamente por la nariz y expira suavemente por tu boca, repite esta forma de respirar un par de veces más; ahora observa detenidamente una rosa del color que te guste más, tómala en tres manos, concentradamente conscientemente explórala en sus detalles, inconscientemente ve lo que te gusta agregarle, intensamente percibe su olor, mira su forma, siente sus pétalos, escúchala; ahora lentamente comienza a cortar pétalo por pétalo, conforme vas cortando cada uno de los pétalos vas entrando en conciencia plena contigo, con los demás y con el universo, déjate llevar profundamente por tu respiración, cada vez que la flor va quedando más y más deshojada tú entras en conciencia profunda, simplemente fluye con tu respiración, únete a tu respiración profundamente... Ahora escucha la voz de la sabiduría universal del *Discurso del amor benevolente*... conscientemente e inconscientemente estás en el camino del buen trato...

Esto es lo que debería ser hecho por aquel que es experto en bondad —buen trato— y que desea conocer el camino de la paz: que uno sea capaz, honesto con la acción y la palabra, sencillo con los propios pensamientos, de lenguaje amable, humilde en sus maneras, y no vanidoso. Contento, no exigente, no febril de actividades, frugal en la propia forma de vida. En calma con los seis sentidos, sabio, no soberbio, no ávidamente unido a las familias. Que uno no haga incluso la más mínima cosa que más tarde el sabio pudiera reprobar. Deseándoles felicidad y seguridad, que todos los seres sean felices. Sean los seres vivos que fueren: débiles o fuertes, altos, corpulentos o medianos, cortos, pequeños o grandes, no omitiendo a nin-

guno; los vistos o no vistos, aquellos que viven cerca o lejos, Aquellos nacidos o no nacidos, que todos los seres sean felices. Que nadie engañe a otro, ni desprecie a nadie en cualquier estado. Que nadie por causa de ira o mala voluntad desee daño a otro. Así como una madre protege con su vida a su hijo, su único hijo, aún así, con un corazón sin límites, uno debe cultivar el amor hacia todos los seres. Irradiando amor benevolente por el mundo entero, extendiéndolo hacia arriba a los cielos y abajo a las profundidades, hacia afuera y sin límites, libre de odio y mala voluntad. Ya sea de pie o caminando, sentado o acostado, siempre y cuando se esté despierto, Uno debería establecer esta atención plena. Se dice que es uno quien habita allí. No manteniendo puntos de vista erróneos, siendo virtuoso y teniendo claridad de visión, Estando libre de deseos sensuales —que sean contrarios al buen trato—, es que no se nace de nuevo a este mundo.

Ahora concéntrate en tu respiración realiza una respiración profunda, después inspira lentamente por la nariz y expira suavemente por tu boca, repite esta forma de respirar un par de veces más; ahora observa detenidamente como la rosa del color que más te gusta empieza a formarse otra vez, cada pétalo deshojado regresa a la rosa para darle forma otra vez, uno a uno, cada pétalo regresa a la rosa y tú vas regresando aquí y ahora, mantén tu respiración a un ritmo natural, ahora que está completamente la rosa, suéltala déjala ir suavemente por el aire, fluye armoniosamente tu conciencia plena, saludable, mira como se pierde poco a poco en el horizonte la rosa, tú regresando ahora aquí y ahora en este lugar en este presente, seguro de ti en conciencia plena del buen trato manteniéndola de hoy en adelante y para siempre. Abre tus ojos a tu propio ritmo y estírate como se acabaras de despertar, puedes bostezar y estirarte.³⁹

Tenemos plena confianza en la posibilidad del cambio del docente con esta propuesta. Es una propuesta terapéutica y educativa porque el docente usa sus propios recursos, experiencias y aprendizajes para evitar maltratar al alumno, es una manera de estar consciente de lo que se hace y cómo se hace, la finalidad es lograr el bienestar emocional del docente y el buen trato hacia los alumnos como una forma de superar la pedagogía negra que prevalece en el trato pedagógico.

Esta propuesta es vivencial, el cambio se vive, se experimenta en lo cotidiano, no hay recetas para cambiar, es un esfuerzo propio que lo mínimo que se puede ofrecer es una brújula que proporcione las coordenadas para

³⁹El segundo párrafo fue adaptado del *Discurso del amor benevolente* que está en el libro de Dhammasami (2013: 53-54). Los otros dos párrafos son propios.

la dirección que trace cada quien en su mapa, y esté dispuesto a emprender la caminata sobre el territorio redibujando sobre sus pasos en un camino que no tiene fin, lo que tiene son estaciones de descanso y restablecimiento de la energía. Requiere asumir una actitud de explorador, para explorar la orografía de la conciencia y clavar en lo más alto de la montaña la bandera de la salud emocional del buen trato.

Algunas consideraciones finales que deben tomarse en cuenta en el momento de aplicar esta propuesta:

- Se recomienda realizar el proceso de cada momento de forma paulatina; es decir, aplicar los pasos en el orden en que aparecen, es conveniente no saltarse pasos del proceso.
- Para cada malestar que se quiera resolver con respecto al maltrato y conducirlo al buen trato tiene que recorrer momento por momento. Se recomienda que se trabaje solución por solución en lugar de un racimo de soluciones a la vez.
- Dedicar un tiempo exclusivo, sin interrupciones ni distracciones, para desarrollar la práctica de cada momento.
- No escatimar el tiempo necesario para realizar el desarrollo de los tres momentos. Si bien no existe una propuesta rígida, se recomienda que el tiempo se considere con base en las necesidades y ritmos de cada quien.
- Los ejercicios de Mindfulness se sugiere se graben. En el caso de los ejercicios "B" y "C" es necesario que se cambie lo que aparece en itálicas acorde a la solución que se trabaje, los demás queda igual. En el caso de los ejercicios "A" y "D" quedan tal y como están escritos.
- Para identificar los posibles problemas a solucionar es necesario *mirarse en el espejo* del desempeño cotidiano como docente y/o escuchar a los alumnos sobre el desempeño que tiene como docente.

Por último, deseamos que con esta propuesta se pueda avanzar hacia una pedagogía positiva basada en el buen trato, donde el docente asuma su cambio personal como una forma de vida orientada a la convivencia sana, segura y responsable, para formar un clima de cordialidad y de felicidad. Construyendo una escuela donde impere el buen trato docente.

Fuentes consultadas

- ARELLANO, N. (2011). Asimetría comunicativa: Fuente generadora de conflicto interpersonal entre docentes y estudiantes. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, vol. 7, núm. 19, julio, pp. 121-147. Venezuela: Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo.
- BAR-ON, R. (1988). *The Development of a Concept of Psychological Well-being*. Unpublished doctoral dissertation. South Africa: Rhodes University.
- BAER, R. (2014). *Mindfulness para la felicidad*. Barcelona: Urano.
- BATESON, G. (1990). *Naven. Una ceremonia Iatmul*. Madrid: Ediciones Júcar.
- (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen.
- (2006a). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (2006b). *La unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- BERNAL, A. et al. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 1. Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- BISQUERRA, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (19) (3).
- (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.
- y H. García (2009). ¿Cómo pensar y sentir en positivo? *Educadores. Revista de Educación pedagógica*. Núm. 231. Madrid: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.
- CABRERA, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos (On line)*, núm. 29, pp. 7-26. Consultado el 13/02/2013, en <http://www.scielo.cl/scielo>
- CAMPOAMOR, R. (2003). *Obras filosóficas*. Tomo 1. Oviedo: Fundación Gustavo Bueno.

- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- CASANOVA, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. Consultada el 22/07/2015 23 en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- CEBERIO, M. (2003). Ciencias modernas, complejidad y psicoterapia, en Georgio Nardone y Paul Watzlawick. *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- _____ y P. Watzlawick (2006). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- CÉSPEDES, A. (2013). *Educación y emociones*. Barcelona: Ediciones B.S.
- CHARLES CREEL, M. (1988). *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. Perfiles Educativos, núm. 3. México: CESU-UNAM.
- COLLARD, P. (2014). *El pequeño libro del Mindfulness. 10 minutos al día para reencontrarse con la vida*. Madrid: Gaia Ediciones.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2010). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairos.
- _____ (2012). *Aprender a fluir*. Barcelona: Editorial Kairos.
- DHAMMASAMI, K. (2013). *La meditación Mindfulness. Fácil*. Madrid: Asociación Hispana de Buddhismo.
- DÍAZ, A. (s/f). Meditación e hipnosis. Consultado en http://www.centrodeyogapatanjali.es/meditacion_hipnosis.pdf
- DIDONNA, F. (2014). *Manual clínico de Mindfulness*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- ERICKSON, M. (2002). La hipnosis: su renacimiento como modalidad de tratamiento, en Harry G. Procter (comp.). *Escritos esenciales de Milton H. Erickson*, vol. 2. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría Educativa*, núm. 18. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FRANK, V. (2008). *Teoría y terapia de las neurosis. Iniciación a la logoterapia y al análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- _____ (2012). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA, J. (2008). La práctica de "estar atento" (Mindfulness) en medicina. *Impacto en pacientes y profesionales*. *Revista Aten Primaria* 40 (7), consultado en <http://www.mindtraining.es/wp-content/uploads/articulo-investigacion-Mindfulness.pdf>
- GARCÍA, B. (2009). Las dimensiones afectivas del docente. *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, núm. 11. México: UNAM.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.

- GONZÁLEZ, A. (2014). *Mindfulness (atención plena de la conciencia). Guía para educadores*. Consultado en <https://www.academia.edu/>
- HALEY, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton Erickson*. Madrid: Amorrortu Editores.
- _____ (1984). *Terapia de ordalía. Caminos inusuales para modificar la conducta*. Madrid: Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (2000). *The Emotional Geographies of Teachers' Relation with Colleagues*. Canada: ICECH University of Toronto.
- HEINERBERG, W. (1958). *Physics and philosophy*. Nueva York: Harper.
- _____ (1959). *Física y filosofía*. Buenos Aires: Editorial la Isla.
- HUÉ, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, núm. 12. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- IGLESIAS, M. (s/f). *Guía para trabajar el tema del BUEN TRATO con niñas y niños*. Perú: Centro de Asesoría y Desarrollo Psicosocial. Consultado en http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf
- JACKSON, D. (1994). "El problema de la homeostasis familiar". En Bateson et al. *La nueva comunicación*. Barcelona: Editorial Kairos.
- KABAT-ZINN, J. (1995). *Cómo asumir su propia identidad. Una guía para adquirir el pleno conocimiento sobre sí mismo*. Madrid: Plaza & Janés.
- _____ (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Editorial Kairos.
- _____ (2012). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós.
- KEIDAR, D. (2005). *La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de la ética en las escuelas de medicina*. Mérida: Facultad de Medicina. Universidad de los Andes.
- KNAUS, W. (2003). La educación racional-emotiva, en A. Ellis y R. Grieger. *Manual de terapia racional-emotiva*, vol. 2. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MAÑAS, I. et al. (2014). Educación conciente: Mindfulness (atención conciente) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes, en R. Soriano y P. Cruz (eds.). *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes. Psicopedagogía.
- MIRO, M. y V. Simón (2013). *Mindfulness en la práctica clínica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MILLER, A. (2009). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*. México: Tusquets Editores México.
- _____ (2012). *Por tu propio bien*. México: Tusquets Editores México.
- NARDONE, G. (2010). *Problem Solving Estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona: Herder.
- _____ (2012). De los modelos generales a los protocolos específicos de tratamiento: la terapia breve estratégica evolucionada. En P. Watzlawick. *Tera-*

- pia breve estratégica. *Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- _____ y P. Watzlawick (2003). *Terapia breve: filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- _____ y A. Fiorenza (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- _____ y C. Portelli (2006). *Conocer a través del cambio*. Barcelona: Herder.
- _____ y E. Balbi (2009). *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa. Lecciones sobre el cambio terapéutico y las lógicas no ordinarias*. Barcelona: Herder.
- O'HANLON, W. (1993). *Raíces profundas. Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1995). *Guía breve de terapia breve*. Barcelona: Paidós.
- PACHECO, M. (2002). *Psicoterapia ericksoniana. El legado de Milton H. Erickson a la psicoterapia actual*. Santiago de Chile: Instituto Milton Erickson.
- PASCAL, B. (2001). *Pensamientos*. Tomo 1. Ediciones elaleph.com
- PAYMAL, N. (2010). *Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño, niña, joven del Tercer Milenio ¡Esta pedagogía es para ti!* Cuarta edición. Bolivia: Editorial Ox La-Hun.
- PERAZA, A. (2011). *Transformación en la práctica educativa*. San Salvador: Universidad Modular Abierta.
- POWELL, J. (2012). *¿Por qué tengo miedo a decirte quién soy?*. México: Editorial Diana.
- PROCTER, H. (comp.) (2002). *Escritos esenciales de Milton H. Erickson*, vol. 2. Barcelona: Paidós.
- ROCA, C. (2010). *Guía de orientación para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial*. Santa Anita: Ministerio de Educación. Programa de educación básica para todos.
- ROSEN, S. (1989). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P., C. Hsee and J.D. Mayer (1993). Emotional Intelligence and the Self-regulation of Affect. En D.M. Wegner y J.W. Pennebaker (eds.). *Handbook of Mental Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SARTRE, J. (2012). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- SATIR, V. (2010). *El contacto íntimo. Cómo lograr una relación auténtica con uno mismo y con los demás*. Cuarta reimpresión. Madrid: Neo Person Ediciones.
- SHAPIRO, S. y L. Carlson (2014). *Arte y ciencia del Mindfulness. Integrar el Mindfulness en la psicología y en las profesiones de autoayuda*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- SIEGEL, R. (2011). *La solución Mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- SIEGEL, D. (2010). *Cerebro y Mindfulness: la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.

- SNEL, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Editorial Kairós.
- STEINER, C. y P. Perry (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.
- VIDAL, R. (2002). Los espacios psíquicos: intra, inter, transubjetivo. Ejemplificación mediante un tratamiento de parejas. *Aperturas psicoanalíticas. Revista Internacional de psicoanálisis*, núm. 10. Consultado en <http://www.aperturas.org/revistas.php?n=014>
- WATZLAWICK, P. (1995). *El sentido del sentido o sentido del sinsentido*. Barcelona: Herder.
- _____ (2002). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.
- _____ (2007). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- _____ (2008). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- _____ y M. R. Ceberio (2008a). *Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción. Estrategias de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- _____ y G. Nardone (1992). *El arte del cambio. Trastornos fóbicos y obsesivos*. Barcelona: Herder.
- _____ y G. Nardone (2012). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2014). *No es posible no comunicar*. Barcelona: Herder.
- WINKIN, Y. (1994). La universidad invisible. En Bateson et al., *La nueva comunicación*. Barcelona: Editorial Kairós.
- ZÁRATE, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- ZEIG, J. (2006). *Un seminario didáctico con Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I	
LA TERAPIA BREVE ESTRATÉGICA PARA EL CAMBIO DOCENTE ..	11
Precursores de la terapia breve estratégica:	
Milton Erickson y Gregory Bateson.....	11
La terapia breve estratégica	
del Mental Research Institute (MRI).....	19
La terapia breve estratégica para el cambio	
en la relación pedagógica.....	29
Patologías en la relación pedagógica	
permeadas por la pedagogía negra.....	37
Capítulo II	
EL CAMBIO EMOCIONAL DEL DOCENTE	43
¿Cómo cambiar la relación pedagógica	
del docente del maltrato y la humillación?.....	43
La importancia de las emociones	
para el cambio docente	52
El cambio docente como experiencia	
significativa de vida.....	61
¿Qué significa cambio breve estratégico	
para el cambio docente?.....	71

Capítulo III

EL MINDFULNESS PARA EL CAMBIO

DOCENTE HACIA EL BUEN TRATO..... 83

El cambio docente desde el Mindfulness:

un cambio para la vida desde la persona..... 83

Sinergia entre la terapia breve estratégica
y el Mindfulness para el cambio docente

hacia el buen trato 93

Pautas para el cambio como proceso
de autorreconocimiento y desarrollo

de la conciencia plena 104

Un camino para el abordaje práctico

del cambio hacia el buen trato docente 114

Fuentes consultadas 131

Terapia breve Mindfulness. El cambio docente se terminó en la Ciudad de México durante el mes de enero del año 2016.

La edición impresa sobre papel de fabricación ecológica con bulk a 80 gramos, estuvo al cuidado de la oficina litotipográfica de la casa editora.

