

Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital¹

I think, I feel and I project myself. The emotional education in the classroom and the development of a vital project

Área temática: Emociones en el aula

Autoras: BARNI, María Cecilia; DAURA, Florencia Teresita

Institución de pertenencia: Universidad Austral, Escuela de Educación/UNDEF; Universidad Austral, Escuela de Educación

Dirección electrónica: cbarni@educ.austral.edu.ar; fdaura@austral.edu.ar

Resumen:

Este trabajo, de corte netamente teórico, tiene como propósito estudiar la necesidad de incorporar, de manera integral, la educación emocional en su dimensión afectivo-volitiva a la institución educativa del siglo XXI, inmersa en una realidad postmoderna con sus características propias. En este contexto, esta incorporación se transforma en imperiosa para poder hacer frente a los desafíos que la educación formal tiene desde hace ya algunos años. En particular centrarse en el desarrollo de las capacidades propias para la concreción de las metas en el marco del proyecto vital, a través de una educación integral, en la que se contemplen todas las dimensiones de la persona y donde el estudiante sea el centro del proceso pedagógico.

Palabras clave: Educación Emocional, Dimensión Afectivo-Volitiva, Proyecto Vital, Capacidades para Desarrollar un Proyecto de Vida

Abstract

This theoretical paper has the aim of studying the need of working integrally the emotional education in the affective-volitional dimension in the educational institution of the XXI century, which is immerse in a postmodern reality with its own characteristics. In this context,

¹ Para citar este artículo: Barni, M. C. y Daura, F. (2017). *Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital*. Las neurociencias y su impacto en la educación. Pilar. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/52/>

the inclusion of this dimension is transformed into a need, in order to deal with the challenges that formal education faces since a few decades ago. Particularly to center in the development of the necessary capacities to achieve de goals within the Life Project, through an integral education, where all the person's dimensions are contemplated and the student is the centre of the pedagogical process.

Key Words: Emotional Education, Affective-Volitional Dimension, Vital Project, Capacities to Develop a Life Project

Introducción

El propósito de este trabajo de corte teórico, es analizar el tipo de enseñanza utilizada en la formación de los niños y jóvenes y su relación con la capacidad para desarrollar un proyecto de vida; indagar de qué manera la institución educativa del siglo XXI necesita adaptarse a las nuevas formas de aprender y de comunicar que atraviesan la sociedad de la incertidumbre.

Se entiende que la educación es un proceso que se desarrolla en el ámbito de una sociedad multicultural, de la información y de la incertidumbre, que heredó un paradigma educativo naturalizado por la modernidad, con el cual se despersonaliza al alumno. Precisamente, en el último siglo la educación naturalizada por la modernidad favoreció la masificación de las personas, dejando de lado a la persona-estudiante.

Para una mayor comprensión de este fenómeno, se considera necesario recurrir a la definición de educación de García Hoz (1960), quien la entiende como un doble proceso de asimilación y de separación:

La asimilación es la apropiación moral y cultural de las costumbres del medio en que la persona se desarrolla; en tanto que la separación individual se entiende como un proceso en que la persona desarrolla sus capacidades y disminuye sus limitaciones al tiempo que va descubriendo las actividades más apropiadas a su forma de ser (p. 25).

Si se reconocen los aportes de esta pedagogía personalista que define a la persona como un individuo singular y autónomo; que permite que tal autonomía otorgue a los alumnos capacidades para que se formen como seres preparados a fin de que puedan tomar sus propias decisiones y encontrar el significado de sus vidas, se puede comenzar a pensar en una adaptación de la educación; un concepto que este autor ya lo plasmó a mediados del siglo XX. Es una necesidad que no se remite sólo a este contexto postmoderno del siglo XXI, sino que otros autores ya lo conocían, por ej. Nietzsche (1886) sostenía que "quien tiene algo *por qué* vivir, es capaz de soportar cualquier *cómo*" (en Frankl, 1991, p. 81).

La orientación que puede darse a la propia vida se vincula con las ideas expresadas por Kentenich (1949), para quien una visión de conjunto de la vida, permite que la persona alcance una completa unidad.

En línea con estas ideas, se considera que la educación de comienzos del siglo XXI inserta en una sociedad globalizada se debería caracterizar por el respeto a las personas que la transitan. En este sentido, conviene preguntarse si existe conciencia de la necesidad de aprender a respetar al otro como parte del desarrollo personal de los jóvenes en el marco de la propia aceptación y autoeducación.

La persona para trascender y encontrar su identidad lo hace en general, desde salirse del “yo” y encontrar al “tú”. Sin perder su individualidad, como lo afirma Lugo (2006), el encuentro entre dos personas, la intersubjetividad se basa en una relación de amor donde la persona armoniza e integra su ser, al mismo tiempo que se entrega por el bien de la persona amada. En esta entrega del uno por el otro, se desarrolla y encuentra la identidad individual, siempre en la relación interpersonal; de forma más importante si esa intersubjetividad se da de una manera profunda, es decir, desde el orden del ser.

Sin embargo, y en relación con la manera de conectarse consigo mismos profundamente, se encuentra que los jóvenes manifiestan una marcada tendencia a no poder tomar decisiones ni poder llevarlas a la práctica; algunos autores consideran esta realidad como un síntoma, (Larrañaga, 1995; Kentenich, 1948/2007; Frankl, 1982/2002), entre otras cosas, de la falta de proyección a futuro; es decir, en la falta de conocimiento del sentido de vida, del proyecto vital, etc. Entre estos pensadores, se cita a Espeche (2013) quien ha investigado en Argentina durante más de 20 años, con una casuística muy importante, que sostiene que uno de los principales problemas de las nuevas generaciones es la falta de proyección a futuro y su consecuencia lógica, ya que la misma deviene en diferentes problemas psíquicos y conductuales.

Se manifiesta, también, la necesidad de trabajar esta problemática desde la educación, ya que la formación que la modernidad impuso y naturalizó es una educación que despersonaliza al estudiante y tiende a masificarlo, puesto que se considera al todo social en desmedro de la persona, con las consecuencias lógicas para el alumno. Situación que se puede considerar en consonancia con la línea de no poder encontrar el sentido a la vida y sus causas o consecuencias planteadas por los pensadores que se estudian en este trabajo. En este contexto, es necesario apelar a los conceptos de Reker (2007), quien explica que el vacío existencial incluye una falta de sentido, sentimientos de aburrimiento, apatía e indiferencia. En consonancia con los autores mencionados, afirma que el vacío existencial no es una

anormalidad clínica, sino una condición humana que refleja el cambio de valores en la sociedad moderna, la pérdida de identidad personal y de iniciativa individual; más aun considerando a las personas de la cultura postmoderna con sus rasgos distintivos y un contexto donde la incertidumbre es algo tangible para ellas.

La necesidad de trabajar desde la educación el desarrollo de las habilidades para discernir, poder tomar decisiones, definir objetivos o metas y alcanzarlas, ya era mencionada o trabajada por varios pensadores del siglo XX, entre ellos Frankl quien sostiene que:

Vivimos en una época de falta de sentido que se difunde rápidamente. Y en nuestra época, la educación debería ocuparse no solamente de transmitir conocimientos, sino también de refinar la conciencia para que el hombre sea capaz de escuchar en cada situación la exigencia que contiene. Es una época en que los diez mandamientos parecen perder su vigencia para tanta gente, el hombre debe ser preparado para percibir los 10.000 mandamientos que están encerrados en las 10.000 situaciones con las que se enfrenta en la vida (Frankl, 1982/2002, p. 31).

Es ésta la relación donde se conecta el proyecto de vida y el tipo de educación que es necesaria para afrontar los problemas actuales a los que las nuevas generaciones se ven enfrentadas. La idea de una educación que enseña a “aprender a aprender” y que incluye la dimensión afectiva, es la que fundamenta todo este estudio, ya que se considera imposible preparar a cada alumno o persona para poder resolver, por ejemplo, 10.000 situaciones (citadas a modo de ejemplo por Frankl, 1982/2002) y poder asumir las consecuencias lógicas de las decisiones tomadas de forma integral (Carmona, 2004).

Desarrollo

El presente trabajo se basa en un análisis realizado sobre el estado del arte en la literatura existente referente a la necesidad de una definición de proyecto de vida o de conocer el sentido de la vida, incorporando todas las dimensiones del ser humano (intelectual o razón, afectiva y voluntad) (Carmona, 2004; Lugo, 2006; Frankl, 1982/2002). En el transcurso de dicho análisis se ha investigado la obra de distintos autores, poniendo el foco en cómo la incorporación de la dimensión afectiva a la enseñanza institucionalizada, puede colaborar en la capacidad de definir un proyecto vital.

Esta indagación se basa en la idea de que las personas necesitan conocer cuál es el propósito o la misión que tienen en la vida para poder vivir plenamente y alcanzar sus potencialidades de la mejor manera posible, como así también en indagar cuáles son las bases necesarias para que en el proceso educativo se promueva el desarrollo de un proyecto vital en los estudiantes.

Se considera complementario a estos planteos, lo que Frankl formula en relación con el conocimiento del sentido de la propia vida, que permite desarrollar las potencialidades del ser humano. Del mismo modo, con el reconocimiento que hace sobre la importancia de conocer la finitud de la vida, que también proporciona sentido a la acción en pos de alcanzar objetivos concretos y que, en el contexto de todo el proyecto vital, favorece llegar a completar la misión por la cual vivir (Frankl, 1982/2002).

El conocimiento del sentido de la vida y de su finitud guardan una vinculación directa con su promoción a través de la educación, es decir, con la ayuda que se debe dar al educando para descubrirlos y, junto con ello, a educar en la responsabilidad. De allí que, la educación en la responsabilidad, se considera indispensable ya que permite que cada persona asuma la tarea de responder a su vida; vida que, desde un enfoque Realista, se le ha dado como regalo, como don, como oportunidad para desarrollar sus potencialidades y para proyectarlas en su contexto (Frankl, 1982/2002).

Se puede considerar que la relación entre sujetos basada en derechos y deberes del uno por el otro, donde uno cuida, respeta y ama al otro de manera recíproca, es el fundamento de la relación educativa y brinda herramientas para la elaboración de un proyecto individual de vida; porque el hombre elabora su proyecto vital y se educa en sociedad. Desde esta concepción de la educación, se entiende que el aprendizaje nunca es individual, sino que se produce en el vínculo con otro.

Dentro de este marco y aún en los casos de enseñanza centrada en el estudiante, ese proceso se encuentra, en muchos casos, institucionalizado²; es decir, es “... un aprendizaje “forzado” por exigencias y reglas de conducta que la escuela promueve y espera” (Gvirtz y Palamidessi 2011, p. 144). En esta condición, el proceso de aprendizaje se produce en una situación naturalizada, no natural, en la que es necesario repreguntarse cómo colaborar con la toma de decisiones de los estudiantes y si, en ese proceso, es necesario cambiar el modo de enseñar.

Como se señala *ut supra*, es oportuno considerar el tipo de aprendizaje que tienen los jóvenes desde hace más de tres siglos, con la constitución de la infancia y la pedagogía como eje disciplinar de la educación; este proceso, hace eco de la *pansofía* de Comenius (1657/1998) de enseñar todo a todos, consideración que implica una homogeneización de la manera de aprender y de enseñar. Esta forma de enseñar, a pesar de ser una utopía que parece ser ideal,

² Excluimos la mención de la enseñanza no formal.

es en parte responsable de la despersonalización de la educación, aún a pesar de no haber sido ese el fin perseguido por el conocido pedagogo.

Para el propósito de este estudio, es preciso recordar lo que sostiene Stenhouse (1987) cuando hace referencia a la diferencia entre método y estrategia. Según este autor, el método de enseñanza conlleva entrenar al profesor en habilidades, en cambio la estrategia de enseñanza, implica una planificación y una mirada a más largo plazo, en las que el juicio del profesor juega un papel importante. No se debe considerar que uno reemplaza al otro, sino que son dos extremos de un mismo *continuum*, en el que el profesor deja de ser mero transmisor de saberes y pasa a formar parte de la relación enseñanza/conocimientos.

Desde esta concepción, el pensamiento y el juicio crítico del profesor son parte del acervo cultural, así como el alumno pasa a estar en el centro del proceso de aprendizaje. En relación con este planteo, Roegiers (2010) sostiene que las estrategias pedagógicas no deberían hacer *tabula rasa* con las prácticas habituales del aula, sino que tendrían que complementarse unas con otras; es decir, se pretende tomar lo mejor de las prácticas pedagógicas utilizadas hasta ahora y complementarlas con las estrategias necesarias para la sociedad postmoderna, en las que se incorpora la dimensión afectivo-volitiva del ser humano.

En esta línea, la propuesta de un aprendizaje realizado a través de estrategias pedagógicas, propone una nueva visión del proceso de aprendizaje, que redunde en planes o proyectos flexibles, adaptados a las necesidades individuales de cada persona y manteniendo en mente los pilares fundamentales de la educación planteados por la UNESCO (Delors, 1997), que son el (a) aprender a conocer/o aprender a aprender; (b) aprender a hacer; (c) aprender a vivir juntos y (d) aprender a ser; de los cuales, estos dos últimos pilares, necesariamente incorporan la dimensión afectiva. De acuerdo con ello, el proceso educativo, se dirige en última instancia a desarrollar integralmente la persona del educando, integralidad que engloba los pilares ya mencionados y que conlleva la concreción de un proyecto vital.

Es en ese proceso en el cual, el profesor no solo cambia el lugar desde el que se posiciona para enseñar, transformándose en un guía dentro del mismo, sino que necesita, también, tener una mirada amplia, a largo plazo y estratégica; y conocer cuáles son las mejores formas de abordar una educación que incorpore la educación emocional en su dimensión afectivo-volitiva.

Entre los pilares descriptos, el aprender a ser, se lo puede cotejar con la idea que los griegos tenían sobre el principio delfico de la inquietud de sí mismo.

La misma, va mucho más allá del mero “conócete a ti mismo” de la modernidad, e implica un cuidado integral de la persona, aspecto que se vincula con el concepto de *persona orgánica* planteado por Kentenich (1949/2007), quien sostiene que todas las dimensiones de la persona (voluntad, intelecto o razón y afectividad) son importantes y deben ser desarrolladas *orgánicamente*, en pos de desarrollar el proyecto de vida del educando. Ello implica, a su vez, aprender a tomar decisiones con libertad, asumir la responsabilidad frente a ellas y, consecuentemente, alcanzar una autonomía cada vez mayor.

El planteo del proyecto de vida necesita establecer estrategias en su formulación; se necesita indagar sobre las distintas maneras de colaborar con los adultos jóvenes en el proceso de encontrar el sentido a su vida. La pregunta, entonces, es: ¿Cómo puede orientarse a los jóvenes para que las decisiones que tomen integren todas las dimensiones de su persona, particularmente la afectividad?, y, en vinculación con ello, ¿qué papel juega la educación emocional o de los afectos?

La perspectiva de este trabajo se plantea desde la pedagogía, donde se entiende el término “transmitir” como un sinónimo de “ofrecer”, permitiendo el acto de acceder a incorporar lo transmitido (Sosa-Carbó, 2000). Este concepto es fundamental a la hora de encontrar estrategias para la transmisión que no sean basadas sólo en normas exteriores y esenciales al momento de realizar la preparación del formador, sino que, en esta preparación, se pueda dar un salto cualitativo y permitan que éste llegue a un mayor autoconocimiento y autoeducación, por ser estas etapas fundamentales en la educación emocional.

Estas ideas podrán comprenderse mejor a través del abordaje de cuatro conceptos fundamentales: proyecto de vida, educación intelectual, educación emocional y educación estratégica.

El proyecto de vida

De la bibliografía consultada (Kentenich, 1949/2007, Larrañaga, 1995, Frankl, 1982/2002, Espeche, 2006, Lugo, 2006, Palladino, 2006) se desprende que desde comienzos del siglo XX los diferentes pensadores, con distintos fundamentos epistemológicos, han manifestado no

sólo interés en el problema, en pos de que las personas conozcan los objetivos o metas de su vida o el sentido que tiene su existencia, sino también, en la forma de ayudarlas o de acompañarlas en la búsqueda y definición de la misión que tiene su propia vida.

Entre estos autores, se resaltan las ideas planteadas por Guardini (2008) y Kentenich (1949/2007), por ser quienes, a nuestro entender, poseen un fundamento que no solo es coherente entre sí, sino también condice con una concepción integral de la persona humana.

Guardini (2008) en su “Carta Magna del Existir”, sostiene que solamente desde la aceptación total de sí mismo el hombre tiene un futuro auténtico y pleno. Afirma que se debe ejercitar la crítica contra sí mismo, pero con lealtad y respeto al ser que cada uno es realmente. Descansando en la verdad y el respeto por el verdadero ser. Esta afirmación se relaciona íntimamente con la educación, puesto que, como ya se expresó, de acuerdo a la manera que los educadores formen a las personas será lo que los sujetos puedan desarrollar tanto hacia los demás como hacía sí mismos.

En este sentido, Kentenich comprendió el potencial que tiene en la motivación intrínseca conocer el “impulso fundamental”, pues creía firmemente que el hombre suele realizar bien lo que anhela en su corazón, se orienta más bien por lo que vive y surge desde la vida psíquica subconsciente. Denomina “Ideal Personal” al conocimiento del sentido de la existencia, idea que responde a la necesidad que el hombre tiene de encontrar la unidad y la armonía, de desarrollarse en forma sana y orgánica, de preservar su propia personalidad; en última instancia, de encontrar el núcleo de su personalidad y, como lo sostiene el autor, a partir de conocer el porqué vivir, encontrar el valor de la solidaridad, puesto que considera que una persona integrada puede comprender las necesidades de sus congéneres (Kentenich, 1947, en Siegel, 2004). Lugo (2006) lo explica cuando sostiene que el encuentro entre dos personas, tiene como base una relación de amor, donde el hombre puede integrar su persona al tiempo que se entrega por la persona que ama.

Según estos autores, es de fundamental importancia que las personas se conozcan a sí mismas y reconozcan su proyecto de vida de manera explícita. De hecho, estas ideas llevaron a Kentenich a centrar toda su pedagogía en la integración entre educación, autoconocimiento y proyecto de vida; como así también a plantear que, dependiendo de cómo se trabajen estas tres dimensiones, es cómo se plasma una base para la futura realidad de los jóvenes.

En la obra de Kentenich, la búsqueda de ese núcleo de la personalidad, de la propia identidad y de su integración, son una constante. De hecho, Kentenich habla del surgimiento de un hombre nuevo, que se puede considerar orgánico en contraposición al hombre mecanicista de la modernidad (Strada, 2003); esta organicidad, como se explicó, implica necesariamente la

incorporación a la educación de todas las dimensiones del hombre y, particularmente, de la dimensión emocional en su dimensión afectivo-volitiva.

Al respecto, puede pensarse que, si en la educación se sigue trabajando desde el mismo lugar que hace más de cien años, no se podrá colaborar en la adquisición de habilidades y capacidades para poder desarrollar el proceso de discernimiento, de toma de decisiones y de puesta en práctica de las decisiones tomadas con sus correspondientes consecuencias lógicas, lo cual es la base de una libertad interior que posibilita que cada persona pueda realizar sus propias metas sin etiquetamientos que los condicionen.

El análisis de la obra de los mencionados autores, permite inferir que no sólo es necesario conocer el sentido de la existencia de cada persona, sino que, para poder concretar este sentido o misión personal, se necesita ser un hombre libre: solamente una persona libre es capaz de discernir, tomar sus propias decisiones, llevarlas a la práctica y vivir con la consecuencia lógica de esas decisiones. Esta consecuencia lógica implica, necesariamente, el concepto de responsabilidad dentro de ese proceso de toma de decisiones.

Ahora bien, ¿Qué hacer para ayudar a que los jóvenes concreten su proyecto vital y ejerzan una libertad responsable? Kentenich (1949/2007) considera que para lograr que los jóvenes sean personas libres, una de las herramientas pedagógicas con las que se cuenta son los límites, que deben ser pocos, pero firmes, expresión que se puede relacionar perfectamente con la que afirma Bergoglio (2013) “ver todo, disimular mucho, corregir poco”. En efecto, esta idea coincide con lo que varios pensadores modernos (Espeche, 2013; Strada, 2013; Davini, 2008; Palladino, 2006; Larrañaga, 1995, entre otros) han pedido y no se los ha escuchado o no se ha encontrado la manera de cambiar la forma de educar a las nuevas generaciones y adaptar la educación al tiempo que transita la sociedad de comienzos de siglo.

Ahora bien, el desarrollo del proyecto vital puede lograrse a través de la educación orgánica de todas las dimensiones que hacen al hombre. Aquí particularmente, nos centraremos en la dimensión intelectual y en la volitivo-afectiva, de las que se derivan la educación de las emociones o de los afectos.

La educación intelectual

Para lograr una mejor comprensión sobre qué se entiende por educación intelectual como una de las dimensiones educables del hombre (Vázquez, 2010), conviene aclarar y diferenciar las

posturas de algunos autores de la actualidad. Entre ellos, Davini (2008) sostiene que la educación intelectual es la enseñanza tradicional entendida como instrucción, como transmisión verbal de información, que se fundamenta sólo en el lenguaje. La autora afirma que la utilización permanente de los modos de instrucción como exclusiva forma de enseñar, promueve una falta de independencia, donde el maestro tiene una autoridad vertical:

... muchas veces de modo acrítico y busca la medición del rendimiento apelando con frecuencia a la mera memorización. Pero, desde la otra parte de la polaridad, cabe esperar muy poco respecto de que los alumnos “descubran” todo el conocimiento acumulado en la sociedad (Davini, 2008, p. 82).

A nuestro entender, el aprendizaje o educación intelectual es la ordenación del intelecto a su objeto, que es la verdad (Vázquez, 2010); siendo esta su finalidad, es necesaria en el desarrollo integral de la persona, pero no es suficiente por sí sola, sino que tiene que considerarse junto con la promoción de la dimensión afectivo-tendencial-espiritual. En efecto, la educación promovida por la modernidad se centró en el desarrollo del aspecto intelectual del hombre y se manifestó a través del interés por el diseño de currículos y de planes de estudio de tipo academicistas, estructurados y lineales.

En esta crítica a la educación intelectual, la postura de Vázquez (2010) se relaciona con la plasmada en la pedagogía Kantenijiana, que propone el desarrollo de la personalidad a través de integración de las tres facultades del hombre: inteligencia, sentimientos y voluntad, donde se expresa que si bien el objetivo de la inteligencia es la verdad, similar al propuesto por la educación intelectual, no suficiente, ya que faltarían los objetivos de las otras dos facultades; el de los sentimientos que son la “vida anímica donde se encuentran lo consciente, lo inconsciente y lo afectivo, sensitivo y espiritual” (Carmona, 2004, p. 31) cuya integración la proporciona la felicidad, y el de la voluntad que es la libertad responsable.

La educación emocional

En las últimas décadas se han desarrollado cuantiosos trabajos sobre educación emocional, a partir de la teoría de la Inteligencia Emocional desarrollada por Goleman (1995, 2012). Esta teoría, de carácter revolucionario, se dirigió a contrarrestar la concepción clásica de la inteligencia, desde la cual se la concibe como una cualidad innata y directamente vinculada con la dimensión cognitiva del hombre y, por tanto, con su capacidad para conocer, aprender y “rendir” en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Sin ánimo de ahondar al

respecto³, la inteligencia emocional se define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 89)

Con este encuadre se considera la educación de la dimensión afectivo-tendencial del hombre en un sentido antropológico y no simplemente de lo afectivo o emocional, siguiendo un esquema clásico que presenta la conducta del hombre como una secuencia integrada por tres momentos: conocer, ser afectado y tender (Vázquez, 2010). En efecto, el primer momento implica aprehender la realidad, el segundo hace referencia a la afectación negativa o positiva que el conocimiento de esa realidad tiene en la persona y, el tercero a dirigirse o no hacia ella; de allí que el conocimiento precede y fundamenta la tendencia al obrar (Vázquez, 2010)

Al respecto, Santo Tomas (en Vázquez, 2010) plantea una cuestión interesante, que ayuda a entender la denominación de esta dimensión, y que se refiere a que el primer acto de la misma es el amor y, el segundo, es el deseo; en efecto, al amar una realidad y no poseerla, se la desea y, por tanto, lleva a moverse, a obrar para poseerla, para luego brindarla a otros.

Las respuestas afectivo tendenciales se fundamentan en la unión sustancial de cuerpo y alma y ponen de manifiesto que en su obrar hay un cruce permanente entre lo espiritual y lo material, entre lo cognitivo y lo afectivo-volitivo; es en esas respuestas que se expresan también manifestaciones psicológicas a través de las emociones, sentimientos y estados de ánimo. Estas respuestas tienen algunas características que las definen como estar precedidas por un conocimiento intuitivo, son inmediatas por lo que no tienen deliberación; manifiestan influencias negativas o positivas “desde y hacia niveles inferiores y superiores” de la persona. Esto pone en evidencia que la tendencia afectivo-volitiva no se queda en el mero plano de sentirse afectado, sino que las respuestas que en ella se originan, tienen un sentido finalísimo. Es decir, se dirigen hacia una verdad que se percibe como buena, como verdadera y como valiosa, para producir cambios en la propia persona y en otras.

Lo interesante aquí, desde este planteo, es que el esquema aludido de la conducta humana, centrado en los tres momentos -conocer, ser afectado y tender- se fundamenta en un centro vital que cada persona elige y hacia el cual dirige todo su accionar; este centro vital, se desprende de una “imagen ideal” que cada uno tiene y en base a la cual se direcciona la voluntad libre (Nuttin, en Vazquez, 2010). Esta idea coincide con la de “Ideal Personal” de Kentenich (1912), quien sostiene que a ese ideal todos tienden.

³ Puede ahondarse el estudio sobre la inteligencia emocional y de sus principales modelos teóricos en García Fernández y Giménez-Mas, S.I. (2010)

La consideración de estas ideas en el proceso pedagógico, delimita de alguna forma las acciones estratégicas a seguir en pos de promover el desarrollo integral u orgánico del estudiante.

Educación estratégica

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, la enseñanza estratégica se dirige a favorecer el fin último de la educación, que es promover el desarrollo integral del hombre, como ser educable.

A fin de comprender qué se entiende por enseñanza y por aprendizaje estratégico, corresponde distinguir las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza. Las primeras son procedimientos que el “educando usa en forma consciente, regulada, intencional y flexible para enfrentarse a situaciones problemáticas y para aprender en forma significativa alcanzando las metas académicas planificadas” (Daura, 2011, p. 78). Su utilización se asocia a la interacción con Procesos Cognitivos Básicos -entre ellos la atención, la percepción, la codificación, la memoria-, con los conocimientos previos, con la autorregulación cognitiva y motivacional (Daura, 2011).

Las estrategias de enseñanza son los recursos y procedimientos que los docentes usan para regular sus acciones y otras variables contextuales a fin de promover en los estudiantes aprendizajes significativos, de orientarlos en el desarrollo de una mayor autonomía y de un proyecto vital (Barni, 2017; Daura, 2011). Por ello es que puede afirmarse que estas conllevan una mirada a largo plazo y estratégica por parte del enseñante (Barni, 2017).

Se considera que la originalidad del presente trabajo se centra en abordar la temática desde una perspectiva pedagógica y, particularmente, con el esfuerzo por relacionar la forma de enseñar con las estrategias con las cuales se favorezca que los estudiantes formulen un proyecto de vida. Este planteo muestra la necesidad de encontrar nuevas estrategias en la formación de profesores y de maestros con el propósito de hacerlos conscientes de cuán importante es la tarea que realizan durante su práctica cotidiana y que esa práctica no solo repercute en la intelectualidad de sus alumnos, sino en toda su vida.

Conclusiones

Si se comprende el proceso que describe el pedagogo García Hoz, veremos que el desarrollo de la individualidad no favorece el individualismo, sino que se puede realizar el doble proceso de asimilación y de individuación que plantea, que permite el despliegue de una personalidad

autónoma, capaz de autoconocerse, de autovalorarse, de autoproyectarse y de respetar al otro sin imponer sus propias características, como así también de respetar las diferencias a fin de poder desarrollar una sociedad responsable.

El autoconocimiento aludido es el que permite saber qué es lo que realmente se quiere desde un profundo autoanálisis, lo cual se irá forjando desde el conocimiento de las propias emociones. En efecto, saber que hay emociones básicas que todos los seres humanos tienen, permite regularlas, aceptarlas y utilizarlas en beneficio de un desarrollo integral de la propia personalidad.

En este sentido, si se logra desarrollar en los alumnos las capacidades de elección, de decisión y de alcanzar las metas planteadas en pequeños pasos, se puede lograr que transfieran estas capacidades en su vida cotidiana. De esta manera, la educación institucionalizada, logrará insertarse o integrarse en la vida que los estudiantes tienen fuera del aula.

Trabajar sobre la realidad de la sociedad de comienzos del siglo XXI, aporta a la educación integral ya que permite que todos seamos conscientes de las características y necesidades que poseen las jóvenes generaciones y, así, colaborar en la adquisición de las distintas capacidades que precisan para desenvolverse ética y responsablemente en comunidad para colaborar en lograr sociedades menos violentas y más justas.

De esta manera, se puede responder a lo que la humanidad ha adelantado en relación con la tecnología y con la inquietud de sí mismo, las cuales surgen de lo que hay en el corazón del hombre (Kentenich, 1912/2007) y no solo de la dimensión intelectual.

Finalmente, se pone en evidencia la importancia de educar la dimensión emocional o afectivo-volitiva del hombre, lo cual implica profundizar en el autoconocimiento, en las metas y valores que se eligen para vivir tanto individualmente como en sociedad desde la mirada integral de los adultos.

Referencias

Barni, María Cecilia. (2017) *Estilos Educativos y Actitud de Vida en la Juventud y Adulter Temprana*. (Texto Inédito).

Bergoglio, Jorge (2013). “Busquemos ser una iglesia que encuentra caminos nuevos. *Razón y Fe*”, en Revista de la cultura. Entrevistador: Spadaro, A. Traductor: López-Yarto, Luis.

Blunkett, David (1997). *White Paper: Excellence in Schools*. Londres.

Carmona, Guillermo (2004). *Hacia la integración de la personalidad. Un aporte para el autoeducación*. Buenos Aires. Patris.

- Commenius, Joan Amos (1657/1998). *La didáctica magna*. (8ª Ed) México. Editorial Porrúa.
- Davini, María Cristina, (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- Daura, Florencia (2011). “Las estrategias docentes al servicio del aprendizaje autorregulado”, en *Estudios Pedagógicos*, N° 37, vol. 2, 77-88.
- Delors, Jacques; Mufti, In’am Al.; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Alekssandra; Manley, Mikael; Padrón Quero, Marisela; Savané, Marie-Angelique; Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Won Suhr, Myong; Nanzhao, Zhou (1997) *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana. Ediciones UNESCO
- Frankl, Viktor (1991). *El hombre en busca de sentido*. (12ª Ed) Barcelona. Herder
- Frankl, Viktor (1982/2002). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. España. Herder.
- García Fernández, Mariana & Giménez-Mas, Sara Isabel (2010). “La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador”, en *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], N° 3, Vol. 6, 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- García Hoz, Víctor (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós
- Goleman, Daniel (2012). *El cerebro y la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Guardini, Romano (2008). *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. (5ª Ed.) Buenos Aires. LUMEN
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2011). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique
- Kentenich, José (1948). *Pedagogía Schoenstattiana para la juventud. Líneas fundamentales*. Buenos Aires. Patris.
- Larrañaga, Ignacio (1995). *Del sufrimiento a la paz. Hacia una liberación interior*. Buenos Aires. Lumen
- Lugo, Elena (2006). *Bioética personalista. Visión orgánica del P. José Kentenich*. Buenos Aires. Patris.
- Palladino, Enrique (2006). *Sujetos de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Reker, Gary (2007). *Sources of Meaning Profile-Revised*. (5ª Ed.) Ontario. Trent University.

- Siegel, W. P. (2004) *Un Educador Profético. Fundamentos psicológicos de la pedagogía del Padre Kentenich*. (3ª Ed.) Santiago de Chile. Patris.
- Sosa-Carbó, Horacio (2000). *El desafío de los valores. Aportes de J. Kentenich a la pedagogía actual*. Buenos Aires. Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Strada, Angel (2003). *Propuesta pedagógica*. Buenos Aires. Patris.
- Vázquez, Stella Maris (2010). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Ed. CIAFIC.