



GUÍA PARA
CRIAR

hijos
curiosos



melina
FURMAN

Ideas para
encender
la chispa del
aprendizaje
en casa

Índice

Prólogo	11
Diego Golombek	
Agradecimientos	17
Introducción. ¿Por qué una guía para criar hijos curiosos?	19
Cómo se organiza este libro	21
1. Una educación que nos prepare para la vida	25
¿Qué vale la pena aprender hoy?	27
<i>¿Qué vale la pena que nuestros hijos aprendan hoy?</i>	31
¿Qué es ser inteligente? Para ampliar la mirada sobre el talento	32
<i>La inteligencia como repertorio</i>	35
<i>Para poner en práctica</i>	40
¿Qué pasa con todo esto en la escuela?	42
Inteligencia emocional: aprender a vivir con uno mismo y con otros	43
¿Talento o esfuerzo?	45
Los elogios: un arma de doble filo	47
El efecto Pigmalión	50
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	53
<i>Pasando en limpio</i>	54
2. Entornos para aprender	55
Un ambiente rico en estímulos	56
Contextos donde broten las ideas maravillosas	58
Las preguntas de los chicos y el aprendizaje profundo	62

Profundidad, pero también variedad	65
Ayudar a desarrollar la confianza en uno mismo	67
Crecer en un contexto de cuidado y atención	69
La tecnología: ¿amenaza u oportunidad?	75
Aburrirse puede ser bueno	80
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	82
<i>Pasando en limpio</i>	84
3. Chispa y andamios: los secretos del aprendizaje	87
Jugar el juego completo	88
Aprender en el mundo real	93
Extender los momentos compartidos	97
Aprender con otros	98
Andamios para construir el edificio	100
¡A practicar!	103
El secreto del buen <i>feedback</i>	107
“Umbral ok” y practicar las partes difíciles	111
El secreto mejor guardado: dormir para aprender	115
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	118
<i>Pasando en limpio</i>	119
4. Aprender a comprender	121
¿Cómo se aprende a comprender?	125
<i>Para comprender en profundidad</i>	128
Menos es más	130
Traducir para ayudar a encontrar sentido	134
El poder de los diálogos	136
<i>Para poner en práctica</i>	137
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	140
<i>Pasando en limpio</i>	141
5. Aprender a pensar	143
<i>Los ingredientes de la disposición a pensar</i>	145
Un ambiente de disfrute del pensamiento	146
Estrategias para enseñar a pensar	148
Aprender a resolver problemas	149
Aprender a investigar	157
<i>El apoyo instructivo</i>	159
Aprender a tomar decisiones basadas en evidencias	167

Aprender a considerar distintos puntos de vista	171
<i>Para poner en práctica</i>	173
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	175
<i>Pasando en limpio</i>	177
6. Aprender a aprender	179
La metacognición se aprende (y sirve mucho)	183
<i>Estrategias para aprender a aprender</i>	185
Yo, nosotros, vos: ceder paulatinamente el control	186
Planificar la hoja de ruta	187
Planificar el uso del tiempo	189
¿Qué me pide esta consigna?	191
Leer como escritores	193
Volver sobre nuestros pasos	195
Evaluar cómo nos fue y pensar cómo seguimos	195
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	198
<i>Pasando en limpio</i>	200
7. Aprender a vivir con uno mismo y con otros	201
<i>La inteligencia emocional en acción</i>	203
La inteligencia emocional se aprende	205
¿Te comerías el malvasisco?	207
Funciones ejecutivas y desarrollo infantil	209
Persevera y triunfarás	214
Disciplina positiva	218
Reconocer, expresar y regular las emociones	220
<i>Para poner en práctica</i>	223
<i>Ideas para probar con los chicos</i>	227
<i>Pasando en limpio</i>	229
8. Final (y una más): ¿cómo elegir escuela para nuestros hijos?	231
¿Cómo elegir la escuela para los chicos?	233
<i>Dimensiones imprescindibles</i>	235
Y se acaba (¡pero vuelve a empezar!)	239
Referencias	241

1. Una educación que nos prepare para la vida

Como me dedico a la educación, siempre que charlo con padres y madres amigos y conocidos, todos suelen hacerme la misma pregunta: ¿a qué escuela me conviene mandar a mis hijos? Y por supuesto que elegir escuela es un tema muy importante, al que vamos a dedicarle un capítulo entero (el capítulo 8; los muy ansiosos ya pueden ir a buscarlo). Pero creo que esa preocupación que tenemos los padres sobre la educación de nuestros hijos, a veces tan centrada en el afuera (en la escuela o en las actividades que hacen los chicos fuera de ella), muestra algo tremendamente importante que nos está faltando. Algo que suele pasar delante de nuestras narices sin que nos demos tanta cuenta: cómo educamos a los chicos en casa.

Y con “educación en casa” no estoy proponiendo sacar a los chicos de la escuela y educarlos por nuestra cuenta. Ni tampoco hablo de enseñarles cómo portarse bien en la mesa, compartir con los hermanos o decirle “gracias” a la abuela. Tampoco me refiero a cómo ayudarlos con las tareas escolares. Hablo de algo mucho más grande, mucho más profundo: de cómo se construye el vínculo de los chicos con el conocimiento. De cómo se gesta y se sostiene el amor por aprender. De cómo los preparamos para desempeñarse en la vida. Porque esos aprendizajes se tejen en casa, desde los primeros años de vida y a medida que los chicos crecen. Y se construyen en los detalles, en las interacciones cotidianas entre padres e hijos, y también con los hermanos, abuelos, tíos y a veces hasta con los amigos de la familia.

¿Pero cómo hacemos? ¿Cómo preparamos a nuestros hijos para que tengan una buena vida? ¿Qué necesitan aprender? ¿Cómo encender y sostener la chispa del aprendizaje? ¿Cómo ayudarlos a desarrollar su autonomía? ¿Qué tipo de experiencias los van a enriquecer más? ¿Qué “caja de herramientas” podemos ofrecerles?

Para responder estas preguntas, tenemos que empezar por el principio: ¿qué significa para nosotros una “buena vida”? Sin lugar a dudas, las respuestas serán montones, casi tantas como madres y padres hay. Porque esas definiciones de “buena vida” resumen bastante bien quiénes somos: hablan de nuestros valores, de nuestra visión del mundo y de nuestras expectativas para los propios hijos.

Sin embargo, aunque no haya una definición única, seguramente muchos coincidimos en el deseo de que nuestros hijos puedan tener una vida rica en experiencias, en afectos y en propósitos. Una vida en la que puedan valerse por sí mismos, disfrutar de la cultura, mantener despierto el deseo de aprender, generar buenos vínculos con otros, tener equilibrio emocional, encontrar pasión en lo que hacen y dejar una huella positiva en el mundo.

Si compartimos esa definición, se abre entonces una nueva pregunta: ¿qué tipo de educación darles para que puedan tener esa buena vida? Y, para empezar a responderla, les propongo hacer un ejercicio introspectivo.



Hagan una lista: ¿qué aprendizajes les resultaron fundamentales para su vida personal y profesional?

Suelo hacer esta pregunta ante audiencias muy diversas, y en general encuentro fuertes coincidencias en aquellos aprendizajes que la mayoría de las personas consideran claves para el éxito personal y profesional. Además de los “imprescindibles” (leer, escribir, hablar, hacer operaciones matemáticas básicas), muchos señalan aprendizajes más complejos y transversales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas, de colaborar con otros o de comunicar sus ideas. Hay quienes mencionan la capacidad de disfrutar de aquellos bienes culturales (la literatura, el arte, el conocimiento en general) que como humanidad hemos construido. Otros hablan de valores, como la solidaridad, la aceptación de las diferencias o la importancia del esfuerzo. O de la posibilidad de expresarse a través del arte. Algunos más se refieren a capacidades individuales, como la iniciativa o la persistencia ante las frustraciones. Y la lista de aprendizajes sigue, no hay modo de hacerla exhaustiva. Seguramente ustedes habrán añadido otros.

En este libro, la idea de una educación que nos prepare para la vida será el gran horizonte que guíe nuestras discusiones sobre cómo acompañar a los chicos en ese camino. A lo largo de las páginas iremos desmenuzando esta cuestión, e identificaremos algunos aprendizajes fundamentales, con la mirada puesta en cómo potenciarlos desde nuestro rol de padres.

La propuesta será pensar en la educación en un sentido bien amplio, que va mucho más allá de lo que sucede en la escuela y que abarca todas las experiencias de los chicos, incluso nuestras interacciones cotidianas con ellos desde que nacen. Porque educamos cuando jugamos con ellos, cuando disfrutamos una actividad compartida, cuando conversamos sobre un tema o elegimos deliberadamente enseñarles algo. Cuando los ayudamos con una tarea que les cuesta o marcamos los límites de qué cosas son aceptables y cuáles no. Y también educamos cuando estamos cansados, nos enojamos o tenemos otras prioridades en la cabeza. Educamos, queramos o no, siempre (¡aunque poder apretar el botón de pausa de vez en cuando no estaría mal, para darnos un respiro!).

¿Qué vale la pena aprender hoy?

Hoy ya no caben dudas de que el mundo se acelera a un ritmo vertiginoso. La exponencialidad del cambio tecnológico hace que no tengamos demasiadas herramientas para predecir cómo será el futuro cercano. Hay fuertes conjeturas en torno a la robotización del trabajo y a la desaparición de muchas profesiones, a los cambios que el desarrollo de la inteligencia artificial traerá aparejados, a los desafíos climáticos, de sustentabilidad y de desigualdad creciente que serán parte del escenario en el que nuestros chicos tendrán que vivir.

Estamos en un momento de oportunidad en el que hay un debate global sobre el rumbo de la educación en el futuro. En muchos círculos académicos y políticos se está discutiendo qué nuevas formas debería tener la escuela (o, incluso, si debería seguir existiendo tal como la conocemos hoy) para preparar a los niños y jóvenes para ese mundo del futuro.

Por eso, si coincidimos en que la educación tiene que preparar para la vida, una de las preguntas más acuciantes (y difíciles de responder) es qué vale la pena que los chicos aprendan hoy. Y aquí les

propongo avanzar más allá de las respuestas individuales que ensayamos en el primer ejercicio y tomar como referencia los aportes de especialistas de todo el mundo que vienen preguntándose, desde hace algún tiempo, sobre qué tenemos que aprender para vivir de manera plena en un mundo que en muchos sentidos es cambiante, incierto y cada vez más complejo. Un mundo vertiginoso, que parecería haber puesto un pie en el acelerador y en el que hay que ajustarse fuerte los cinturones.

¿Vale la pena que los chicos aprendan idiomas? ¿Que desarrollen la expresión artística? ¿El deporte? ¿La tecnología? ¿Qué y cuánto tienen que aprender de Matemática, de Historia, de Literatura, de Biología? ¿Qué otros aprendizajes son fundamentales, más allá de los que figuran en el currículo escolar? ¿Hay aprendizajes escolares que hoy convendría dejar de lado? ¿Cuáles y por qué?

La respuesta a estas preguntas no es única, ni mucho menos sencilla. Definir lo que vale la pena aprender en la actualidad es tema de acalorados debates, porque habla de nuestros valores más profundos como individuos y como sociedad. ¿Queremos niños que encuentren algo que los apasione? ¿Que tengan una buena cultura general? ¿Que se destaquen en algún campo? ¿Que sean creativos? ¿Independientes? ¿Que tengan voluntad de aprender por sí mismos? ¿Que encuentren su propia voz? ¿Que disfruten del conocimiento? ¿Que tengan hábitos de trabajo responsable y persistencia ante la frustración? ¿Que sepan trabajar en equipo? ¿Que puedan establecer buenos vínculos con los demás? ¿Que sean solidarios? ¿Que sepan qué hacer con su tiempo libre? ¿Todas las anteriores? ¿Sólo algunas? ¿Faltan otras importantes? ¿Qué priorizamos de todo eso?

Para empezar a responderlas, suelo hacer este ejercicio con familias y educadores.



Imaginen a sus hijos e hijas como adultos: ¿cómo les gustaría que fueran?

Luego de elaborar una lista de características (independiente, solidario, curioso, emprendedor, reflexivo, etc.), respondan la segunda pregunta: ¿qué tenemos que hacer antes para ayudarlos a construir ese futuro? ¿Qué deberían aprender?

Aunque es difícil llegar a una única respuesta, en las últimas décadas existe cierto consenso entre los especialistas de todo el mundo sobre la importancia de formar algunas capacidades claves que generan una plataforma para el pensamiento, la acción y la posibilidad de aprender toda la vida. Estas capacidades implican poder comprender algunas grandes ideas en profundidad (es decir, no superficialmente) y usar el conocimiento para fines relevantes para uno mismo y para los demás, en situaciones auténticas. Desde este punto de vista, aprender implica ir más allá de la reproducción de saber fáctico, declarativo o enciclopédico (“¡mencionen todos los ríos de América sin repetir y sin soplar!”), que se consideraba señal de una buena educación hace no tanto tiempo. Por el contrario, implica que el conocimiento pueda darnos alas para disfrutar, entender, pensar y eventualmente transformar nuestro mundo.

Una de las fuentes inspiradoras de este consenso es el trabajo del filósofo y economista indio-bengalí Amartya Sen,⁵ que dedicó su vida a estudiar los procesos de desarrollo de las naciones, en especial las de economías más vulnerables. Sen recibió el Premio Nobel de Economía en el año 1998 y sus aportes han sido la semilla de los índices de desarrollo humano que hoy se consideran una medida de la prosperidad de los países, en tanto tienen en cuenta no sólo la riqueza (como el tradicional producto bruto per cápita), sino las condiciones de vida de la población, como el acceso a la salud y a la educación, la calidad ambiental y los lazos comunitarios.

En su obra, Sen habla de la importancia fundamental del desarrollo de capacidades. Y define las capacidades como las herramientas para transformar los derechos civiles en libertades reales que nos permitan alcanzar una vida que, en sus palabras, “tengamos razón para valorar”. Así, el foco de la educación deja de centrarse en los bienes (los conocimientos) y pone el acento en lo que las personas podemos hacer con ellos.

Y aquí vale una aclaración: cuando hablo de lo que las personas podemos hacer con el conocimiento no me refiero a un enfoque sólo utilitarista (es decir, a usar el conocimiento para la acción), sino también a entender el conocimiento como plataforma para

5 Plasmado, por ejemplo, en su libro *Desarrollo y libertad* (Buenos Aires, Planeta, 2000).

dar sentido a nuestro entorno, para disfrutarlo, enriquecer nuestra mirada y ampliar nuestros horizontes. Hablo de un conocimiento que nos permita ser al mismo tiempo usuarios y protagonistas de la gran empresa humana que es la cultura en todas sus manifestaciones, lo que incluye las ciencias, las artes, el deporte, la política, la filosofía, las iniciativas sociales, la tecnología y tantas otras. Que nos ayude a sentir que somos parte de un flujo que nos trasciende.

El enfoque por capacidades ha recibido diferentes nombres. Tal vez el que más se ha popularizado es el de “habilidades del siglo XXI”, que alude al conjunto de saberes que se suponen necesarios para la participación plena en la sociedad de este siglo.⁶ Este enfoque habla de un saber y un saber hacer en contexto, en que el conocimiento cobra sentido en tanto nos permite comprender mejor situaciones, enriquecer nuestros intereses, extender nuestros puntos de vista y planear cursos de acción. Otro marco relacionado, muy extendido en el campo de la educación, es el propuesto por la Unesco, que habla de aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos, como cuatro grandes pilares de la educación.⁷

Desde esta perspectiva, una buena educación implica bastante más que adquirir saberes fragmentados y muchas veces superficiales, tradicionalmente incluidos en los programas escolares. Debe abarcar experiencias de aprendizaje profundo,⁸ conectadas con la realidad, que tengan sentido para quienes aprenden, y chances de importar en las vidas que los chicos van a vivir. Y, también, debe ocuparse de aprendizajes que en general se consideraban talentos innatos (que “nos tocaban” o “no nos tocaban” en suerte en

6 Las habilidades del siglo XXI fueron propuestas por el consorcio no gubernamental Partnership for 21st Century Learning, formado por educadores, familias, empresarios y agrupaciones sociales. Disponible en <www.p21.org>.

7 Estos pilares surgen del informe para la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, de 1994, titulado *La educación encierra un tesoro*.

8 Hablaremos de aprendizaje profundo varias veces a lo largo del libro. En psicología del aprendizaje, este se define en contraposición al aprendizaje superficial, e incluye la capacidad de entender qué es lo importante de un tema o de un concepto, de establecer relaciones entre estos y otros, y de ponerlos en juego en distintos contextos.

la repartija inicial), pero que hoy se sabe que pueden ser fortalecidos desde la educación, como la creatividad, la capacidad de comunicar nuestras ideas o la de colaborar con otros de maneras productivas.



¿QUÉ VALE LA PENA QUE NUESTROS HIJOS
APRENDAN HOY?

Teniendo en cuenta los marcos anteriores y en busca de una síntesis que nos ayude a organizar las ideas, les propongo que agrupemos este abanico de capacidades para la vida en cuatro grandes aprendizajes:

- * Aprender a comprender: comprender en profundidad las grandes ideas de los distintos campos del quehacer humano, construyendo marcos conceptuales que les den sentido y hagan posible tanto usar ese conocimiento en situaciones auténticas como disfrutar del conocimiento en sí mismo.

 - * Aprender a pensar: desarrollar estrategias de pensamiento crítico y creativo para la resolución de problemas, la investigación y la posibilidad de considerar distintas perspectivas.

 - * Aprender a aprender: hacer conscientes los propios procesos de aprendizaje (o, dicho en jerga educativa, “desarrollar la metacognición”), aprender a potenciar las propias fortalezas y la autonomía como aprendices, ser “dueños” de nuestro propio proceso cognitivo.

 - * Aprender a vivir con uno mismo y con otros: desarrollar nuestras capacidades socioemocionales (o “habilidades blandas”), como la autoconfianza, la capacidad de atención y escucha, la persistencia, la empatía, la capacidad de colaborar con otros y la de interpretar y expresar nuestros deseos e intereses, entre muchas otras.
-

Esta lista no pretende ser exhaustiva, claro que no. No incluí (al menos, no de manera explícita, aunque espero que a lo largo del libro vean que forman parte integral de los cuatro grandes grupos anteriores) aprendizajes fundamentales como la lectoescritura, la expresión artística o el deporte, por citar sólo algunos.

Elegí estos cuatro aprendizajes troncales porque creo que este marco nos da, como padres, una buena plataforma de despegue para pensar cómo acompañar a nuestros chicos en el maravilloso camino de formarse para ser protagonistas del mundo en que les toca vivir. Se trata de un marco general que busca ayudarnos a reflexionar luego sobre cualquier aprendizaje específico por el que nos preguntemos, sea el de la literatura, el chino mandarín, la esgrima, el teatro o la matemática avanzada.

¿Qué implica, en realidad, aprender a comprender, a pensar, a aprender y a vivir con uno mismo y con los otros? Y, aún más importante, ¿cómo podemos acompañar a los niños en ese proceso? ¿Qué estrategias ayudan a lograr esos aprendizajes para la vida? ¿Qué experiencias podemos generar en casa? ¿Qué actividades vale la pena elegir? ¿Cómo mirar lo que ofrecen las escuelas y las experiencias extraescolares con esa lente?

Dedicaremos la segunda parte de este libro a responder estas preguntas en detalle, con ideas, estrategias y herramientas concretas que nos empoderen en nuestro rol de padres. Vamos a desarrollar en profundidad cada uno de estos cuatro grandes aprendizajes para la vida, con el ojo puesto en qué podemos hacer para ayudar a los chicos a potenciarlos.

Pero, antes de meternos con el cómo de estos aprendizajes, es importante que nos hagamos una gran pregunta previa, porque de nuestra respuesta dependerá el modo en que nos situemos frente al aprendizaje de los chicos.

¿Qué es ser inteligente? Para ampliar la mirada sobre el talento

Les propongo, entonces, que hagamos un alto temporario en nuestra discusión sobre qué vale la pena aprender, para reflexionar sobre una cuestión que influye de manera profunda en cómo miramos a nuestros hijos y, más importante, en cómo ellos se miran a sí mismos: ¿qué es la inteligencia? ¿Y cómo podemos cultivarla?

Para empezar a responder esto les planteo un nuevo ejercicio:



¿A cuál de estos personajes consideran más inteligente?
¿A cuál, menos? ¿Por qué?

Albert Einstein. Steve Jobs. Frida Kahlo. Eva Perón. Lionel Messi.

Seguramente, poner en orden de inteligencia a estos cinco personajes no les resultó muy sencillo. Es más, apuesto a que sienten que alguno de la lista no es lo que llamarían “inteligente” con todas las letras.

Durante mucho tiempo se concibió la inteligencia como un conjunto de talentos innatos, unas tendencias que traíamos (o no) “de fábrica” y que se iban desarrollando en mayor o menor medida a lo largo de la vida. En especial, se valoraba como inteligencia la capacidad académica, fundada en el razonamiento tanto verbal como lógico-matemático. Esta visión de la inteligencia (que se mide, por ejemplo, con los test de coeficiente intelectual o IQ) ha configurado en gran medida nuestro modo de mirarnos a nosotros mismos y a los demás, e incluso también a nuestros hijos.⁹ Y, como es lógico, también impregna nuestro modo de educar y valorar los aprendizajes.

Sin embargo, si pensamos en la educación como preparación para la vida, nuestra idea de qué significa ser inteligente tiene que ampliarse. Porque claramente el éxito profesional y personal en la vida parecería tener poco (o no tanto) que ver con la inteligencia concebida de modos tradicionales.

En su libro *Fuera de nuestras mentes: aprendiendo a ser creativos*, el educador británico Ken Robinson se pregunta acerca de cuántas personas exitosas en lo profesional sienten, en el fondo de sus corazones, que son un fiasco que tarde o temprano se devalará. Robinson argumenta que esta sensación de ser “impostores” se debe en gran parte a

9 Un gran libro para profundizar en la historia de las concepciones sobre la inteligencia es *La falsa medida del hombre*, de Stephen Jay Gould (Barcelona, Crítica, 1997).

que la experiencia de estas personas en la escuela ha sido traumática, en tanto sus capacidades académicas nunca fueron descollantes y jamás fueron lo que tradicionalmente se entendía por buenos alumnos o, simplemente, inteligentes.

Al conversar sobre este tema con conocidos, encontré repetidas veces que muchos de ellos (sobre todo aquellos con talentos artísticos o que eligieron profesiones no convencionales, al menos según la mirada de sus padres) se lamentaban con amargura de que sus familias nunca habían valorado del todo sus aptitudes. Una amiga que hoy es una maravillosa artista me contaba hace poco que siempre se sintió menos inteligente que su hermana, mejor alumna en la escuela y a la que sus padres siempre ponían de referencia. Cada vez que escucho esas historias me quedo pensando en cómo, incluso con las mejores intenciones, nuestra visión del éxito o la inteligencia, siendo padres, marca tan a fuego a nuestros hijos.

Piensen en su propia experiencia escolar. ¿Quiénes eran los “inteligentes” del curso? ¿Por qué se los consideraba inteligentes? Aún hoy, cuando en la escuela se dice de alguien que “es inteligente”, en general se habla de aquellos chicos a los que les va bien en algunas asignaturas académicas, en general, en Lengua, en Matemática o en Ciencias. El resto de los chicos construye su identidad pensando que no son tan inteligentes (a veces, incluso, ¡que son medio “burros”!) y sintiendo que ese rasgo de la inteligencia “no les tocó en suerte”. Así, naturalizan esa mirada deficitaria sobre sí mismos de modos que pueden tener consecuencias profundas en su futuro.

En los años ochenta, el psicólogo Howard Gardner introdujo un concepto que replanteó de raíz el concepto de “inteligencia”. Luego de analizar los casos de “genios” (personas con talentos muy exacerbados, como los prodigios musicales, matemáticos o literarios), estudiar los efectos de lesiones cerebrales sobre ciertas capacidades específicas y observar numerosas evidencias del desarrollo cognitivo de poblaciones en todo el mundo, propuso la existencia de inteligencias múltiples.¹⁰

10 Para profundizar en la teoría de Gardner y en las evidencias que le dieron origen, pueden consultar el libro *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, publicado originalmente en 1993 (Nueva York, Basic Books) y en español en 1994 (Barcelona, Paidós).

Gardner redefine la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y crear productos que tienen valor en un particular contexto cultural. Y aquí, cuando habla de resolver problemas, lo hace en un sentido muy amplio: se refiere a la posibilidad de abordar una situación en la que se busca cierto objetivo, identificando y ejecutando un camino apropiado para lograrlo. Esos objetivos pueden ser muy variados: desde encontrar el final para un cuento hasta anticipar el movimiento del oponente en una partida de ajedrez o reparar un artefacto que está roto.

Cuando habla de crear productos, Gardner también lo hace en un sentido amplio, como la posibilidad de crear algo (cualquier cosa) que capture y transmita el conocimiento o exprese nuestras ideas y sentimientos, desde una composición musical o una teoría científica hasta una campaña política exitosa.



LA INTELIGENCIA COMO REPERTORIO

Pensando en la educación de los niños, uno de los aspectos más importantes de esta teoría es la posibilidad de considerar la inteligencia no como una “cosa”, sino como un repertorio, un abanico de capacidades que vale la pena cultivar. En este conjunto, Gardner identificó ocho inteligencias diferentes:

-
- * **Lógico-matemática:** es la capacidad de resolver cálculos, problemas abstractos y juegos de estrategia, analizar variables, razonar de manera lógica e identificar patrones numéricos. Habitualmente asociamos este tipo de inteligencia a profesionales como los científicos, matemáticos o programadores.
 - * **Lingüística:** implica la capacidad de comunicarnos en distintos formatos basados en lo verbal: leer, escribir, debatir y comprender lo que otros nos dicen. Exponentes de este tipo de inteligencia son los escritores, poetas, docentes, contadores de cuentos, periodistas, los buenos oradores en general y las personas con facilidad para el aprendizaje de idiomas.
-

* **Musical:** es la capacidad de interactuar con instrumentos o modos de producir sonido en general y de crear e interpretar música. Los músicos profesionales, cantantes o directores de orquesta son buenos ejemplos de este tipo de inteligencia.

* **Cinético-corporal:** se refiere a la capacidad de usar el propio cuerpo para resolver problemas (como cuando le pegamos a una pelota para meterla en un arco) o para expresar nuestros sentimientos (como cuando bailamos). Ejemplos de esta inteligencia en acción son los deportistas, los coreógrafos y bailarines, y también los artesanos y cirujanos.

* **Espacial:** es la capacidad de entender y pensar sobre el espacio, por medio de imágenes. Usamos esta inteligencia cuando nos orientamos o interpretamos un mapa, cuando visualizamos un objeto desde múltiples perspectivas, cuando construimos o armamos rompecabezas. Arquitectos y diseñadores, navegantes y conductores de taxis son ejemplos paradigmáticos de este tipo de inteligencia.

* **Naturalista:** ponemos en juego este tipo de inteligencia cuando observamos la naturaleza o los elementos que se encuentran a nuestro alrededor. Gardner especula con que los orígenes de este tipo de inteligencia provienen de la necesidad de los cazadores-recolectores de identificar patrones y cambios en el ambiente, en los comienzos de la humanidad. Se describe como la capacidad de percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, mediante la identificación de patrones, semejanzas y diferencias, y la elaboración de clasificaciones. Profesionales habitualmente asociados con este tipo de inteligencia son los paleontólogos, zoólogos y científicos en general.

* **Intrapersonal:** implica la capacidad de conocernos a nosotros mismos de manera profunda, de modos que nos permiten comprender y guiar nuestro comportamiento. Una persona con alta inteligencia intrapersonal tiene un modelo de sí que le permite trabajar con sus propias emociones e interactuar de maneras positivas con su entorno. Este tipo de inteligencia se relaciona con la capacidad de plantearse y sostener metas relevantes para uno

mismo, evaluar fortalezas y limitaciones personales, controlar los impulsos o persistir a pesar de las frustraciones.

-
- * Interpersonal: involucra la capacidad de leer las emociones de los demás e interactuar con otros de maneras fructíferas. Está asociada a la habilidad de cooperar con otros, de “ponerse en los zapatos ajenos”, de interpretar los deseos y necesidades de los demás y de liderar un grupo. Docentes, psicólogos, vendedores y líderes religiosos y políticos son clásicos exponentes de este tipo de inteligencia.
-

Muchos especialistas debaten con fervor sobre el número de inteligencias diferentes que identificó Gardner. ¿Son ocho, realmente? ¿Hay algunas que se solapan? ¿Nos estamos olvidando de otras inteligencias importantes? En lo personal, como educadora y como madre, no me importa demasiado si se trata de ocho, once o cuarenta y tres. Lo poderoso del concepto de inteligencias múltiples es que pone sobre la mesa el valor de otros tipos de talentos sumamente relevantes para la vida que siempre fueron considerados “menores”, debajo de la tradición académica pura.

Como padres y madres, creo que la visión de una inteligencia multifacética es una de las ideas más poderosas que puede aportarnos el campo de la educación. Es poderosa (y también liberadora) porque nos ayuda a reconocer que cada hijo e hija tiene un repertorio de capacidades que le aportan distintas herramientas para la vida, y que podemos ayudar a nutrir. Y que ser inteligente tiene mucho más que ver con poder ser protagonistas de nuestro mundo, mantener nuestro equilibrio emocional, resolver problemas diversos, crear productos valiosos o colaborar de manera positiva con otros, que con los cánones tradicionales escolares.

La idea de que la inteligencia tiene muchas facetas es también fundamental en el momento de pensar en cómo nuestros hijos conciben sus propias capacidades. Hoy sabemos que nuestros supuestos sobre la inteligencia son centrales tanto para nuestra autoconfianza como para nuestro vínculo con el aprendizaje.¹¹ Por ejemplo, aque-

11 Por ejemplo, a partir de las investigaciones de Carol Dweck, que describimos más adelante en este capítulo.

llos estudiantes que tienen poca confianza en sus propias habilidades son más proclives a abandonar una tarea cuando las cosas se ponen difíciles. El modo en que los chicos se ven a sí mismos es un factor clave respecto de qué y cuánto pueden aprender.



¿Cuál dirían que es el repertorio de inteligencias de sus hijos? ¿Cuáles de las inteligencias que propuso Gardner consideran que tienen más desarrolladas? ¿Cuáles sienten que sería bueno fomentar más?

Hay niños que desde temprano muestran su gusto por la matemática. Y otros que no pueden verlas ni de lejos. Hay chicos que adoran dibujar y pintar. Y otros que son geniales en los deportes, en la danza o en cualquier destreza física. Hay chicos muy musicales. Y otros más científicos. Los hay amantes de los cuentos y que se largan a inventar relatos propios o a jugar con las palabras. Algunos (la mayoría, tal vez) no tienen especialmente desarrollada ninguna de ellas, sino que muestran un perfil más equilibrado entre varias inteligencias combinadas.

En general, los padres conocemos bastante bien cuáles son las fortalezas de nuestros hijos. Sin embargo, no siempre consideramos la inteligencia más allá de los tipos escolares tradicionales: ¿tal vez nuestros hijos tienen facilidad para relacionarse con otros? ¿Son persistentes? ¿Curiosos observadores de la realidad? ¿Buenos deportistas? Entender cuál es ese repertorio de inteligencias nos ayuda a ser más conscientes de aquello que se les da con mayor facilidad, tanto para valorarlo como para ayudarlos a seguir potenciándolo.

En paralelo, ser conscientes de aquellas inteligencias que nuestros hijos tienen menos desarrolladas también es importante, porque nos invita a pensar en cómo trabajarlas de manera específica, en tanto y en cuanto las consideremos importantes para la vida. ¿Necesitan ayuda para aprender a entender lo que les pasa? ¿Para hacer actividades que impliquen representar objetos en el espacio? ¿Para resolver problemas lógicos? ¿Para aprender a comunicar sus ideas por escrito?

Vale la pena, sin embargo, poner una nota de cautela sobre el riesgo de etiquetar las inteligencias de los chicos desde temprano

(“Sofía es genial en matemática, pero el dibujo le cuesta un montón”). Si bien entender el perfil cognitivo de los chicos es útil para acompañarlos en sus aprendizajes, etiquetar sus capacidades puede ser riesgoso, sobre todo si ellos mismos empiezan a usar esas etiquetas para pensar sobre sus propias posibilidades de aprender.

Hoy sabemos que nuestro repertorio de inteligencias no está escrito “sobre piedra”, y que las actividades físicas y mentales variadas ayudan a que las personas podamos desarrollar prácticamente todo el abanico de capacidades. Dicho en otras palabras: las inteligencias no son fijas. Se desarrollan con la experiencia.

Si bien los papás somos conscientes de que los chicos muestran algunas tendencias desde temprano, también sabemos que esos intereses o capacidades muchas veces cambian a lo largo de los años. Por eso, creo que la lección más importante que tenemos que tomar de la teoría de las inteligencias múltiples es el valor de exponer a los chicos a una variedad de lenguajes y modos de conocer el mundo que, en conjunto, hacen a la experiencia humana. Algunos lenguajes, claro, les resultarán más cercanos y amigables. Para ciertos niños será el arte; para otros, lo físico; para otros más, los números o las palabras.

Gardner hace una propuesta concreta que toma en cuenta el repertorio de inteligencias de los niños para acompañarlos en sus aprendizajes. Sugiere ofrecerles diferentes puertas de entrada al conocimiento, en especial cuando hablamos de aprender aquello que más les cuesta. Por ejemplo, ayudar a los chicos a representar problemas abstractos con imágenes visuales, o con el cuerpo, o a través de historias. O, al revés, representar historias complejas como esquemas abstractos. O bien usar la música o el juego como vehículo para enseñarles a colaborar con otros y a expresar sus ideas. Aquí las alternativas posibles son muchas y variadas, pero comparten siempre el espíritu de hacer más cercano el aprendizaje sin perder de vista que nuestra inteligencia es, siempre, un abanico de modos de procesar el mundo.

Por mi parte, creo que vale la pena ofrecerles a los chicos, ya sea en casa o en la escuela, experiencias variadas, tanto para potenciar sus inteligencias más desarrolladas como para fortalecer las otras. Y, en particular, para despertar intereses que no sabían que tenían. El otro día un amigo me preguntaba, con la intención de llevar este ejercicio al extremo: “Si tuvieras un hijo que juega a la pelota como Messi,

¿qué harías? ¿Lo llevarías a una escuela que lo ayude a jugar lo mejor posible al fútbol desde chiquito, o a otra donde le enseñen mucha literatura, historia y ciencias?”.

Ahí recordé mi escuela secundaria, de bases humanistas. Yo estudié Ciencias Exactas en mi formación de grado en la universidad, y por eso me alegro enormemente de haber ido a un colegio que no tenía orientación científica, porque me ayudó a ampliar mis intereses hacia las humanidades y me dio herramientas para seguir profundizándolos por mi cuenta cuando salí de la escuela.

Por eso creo que el desafío, tanto en casa como en la escuela, es doble: valorar y fomentar lo que a los chicos les gusta y hacen bien (es decir, ofrecerles oportunidades concretas para desarrollar sus intereses más claros), pero al mismo tiempo ayudarlos a ampliar su esfera de posibilidades. En otras palabras: ¡las dos cosas! Fortalecer lo que hacen bien y les gusta de entrada, sí, pero a la vez exponerlos (siempre que les resulten disfrutables, claro) a otras experiencias que los desafíen a explorar lo que no necesariamente les sale de manera tan fácil.



PARA PONER EN PRÁCTICA

¿Qué podemos hacer en casa con todo esto? A continuación les propongo algunas estrategias para trabajar las distintas inteligencias en familia (que, por supuesto, irán variando con la edad de los chicos):

- * Lógico-matemática: jugar a juegos que involucren la lógica o el cálculo mental, como el dominó, el ajedrez o *El Estanciero* (conocido también como *Monopoly*); hacer cálculos mentales en situaciones de la vida cotidiana (cuando pensamos, por ejemplo, en qué tenemos y qué nos falta o en cómo repartir lo que hay entre varias personas); hacer experimentos para responder preguntas y analizar los resultados; medir objetos de distintas maneras (pesar, medir longitudes con diversos instrumentos, estimar si algo es más o

menos grande, pesado o numeroso que otra cosa); resolver acertijos matemáticos y descifrar códigos secretos.

- * Lingüística: inventar historias cortas entre varias personas, escribir cartas para alguien que vive lejos, escuchar cuentos y conversar después sobre el relato, escribir las instrucciones de un juego, jugar con letras y palabras en juegos como el *Scrabble*, crear rimas y poemas.
- * Musical: inventar canciones, cantar juntos, encontrar qué instrumentos hay “escondidos” en una canción, grabarse cantando y volver a escucharse, inventar modos de acompañar una canción haciendo percusión con el cuerpo o con distintos elementos, jugar con diferentes ritmos, tocar un instrumento, crear la melodía para un poema, musicalizar una historia.
- * Cinético-corporal: bailar, crear coreografías, practicar deportes, seguir secuencias de movimientos con el cuerpo, practicar la motricidad fina con juegos como el de atrapar objetos con palitos, jugar a “dígalo con mímica”.
- * Espacial: construir con bloques u otros elementos, usar masa o arcilla para esculpir objetos, representar situaciones por medio de imágenes o esquemas, sacar fotos de cosas que nos llamen la atención, jugar a juegos de orientación como la “gallina ciega”, llevar a otro con los ojos tapados de una punta a otra de la casa dándole instrucciones de movimiento, dibujar y leer mapas.
- * Naturalista: observar y cuidar seres vivos (mascotas, plantas), registrar cómo crecen a lo largo del tiempo, buscar elementos de la naturaleza (hojas, bichos, piedras) para dibujarlos o clasificarlos, buscar patrones en los objetos (como en “¿Qué tienen en común todos estos insectos?”).
- * Intrapersonal: escribir las ideas y sentimientos en un diario; conversar sobre cómo se habrán sentido los personajes de cierto relato, o qué podrían haber hecho de otro modo en una situación similar; expresar lo que

sentimos o pensamos a través del teatro u otras formas artísticas; reflexionar sobre las situaciones del día en que uno se siente cómodo con uno mismo y con los demás, y por qué; armar un plan para aprender algo, que incluya lo que ya se sabe y lo que se puede hacer para lograr eso que uno se propuso; enseñar algo que uno sabe a un nene más chico o a un adulto; dialogar con los chicos para ayudarlos a ser conscientes de lo que saben y cómo lo saben (por ejemplo, preguntándoles: “¿Cómo te diste cuenta?”, “¿En qué te fijaste para decir eso?”, “¿Qué cosas entendiste bien y cuáles todavía no?”).

- * Interpersonal: trabajar en grupos cooperativos asumiendo distintos roles; discutir sobre qué cosas funcionaron bien en el grupo y por qué, y qué se podría hacer para mejorar las que no resultaron tan bien; hacer obras de títeres o juegos de rol en que los personajes tengan que resolver distintos conflictos; conversar sobre cómo se habrá sentido cierta persona en una situación dada y pensar por qué habrá reaccionado de cierto modo; participar en juegos grupales.

¿Qué pasa con todo esto en la escuela?

Diversificar las estrategias para que todos puedan aprender es algo que saben y hacen desde siempre todos los buenos docentes, incluso de manera intuitiva. En los últimos años, algunas escuelas y docentes han adoptado como premisa la necesidad de trabajar con propuestas individuales y grupales que tomen en cuenta la heterogeneidad de experiencias, intereses, capacidades y ritmos cognitivos de los chicos, en la corriente que se suele llamar “enseñanza para la diversidad”.

La enseñanza para la diversidad enfatiza la necesidad de que todos aprendan en profundidad (garantizando lo común), pero al mismo tiempo logren desarrollar su autonomía como aprendices y aprendan a elegir. Rebeca Anijovich, una de las grandes referentes de esta línea, propone ofrecerles a los chicos consignas en las que

tengan que optar entre varias maneras de llevar a cabo una actividad (incluyendo cómo planificar, organizar y evaluar su trabajo).¹² Por ejemplo, que puedan elegir de qué modo van a comunicar sus resultados a los otros. O que dentro de una lista inicial de libros, puedan elegir el que más les interesa. O que, dado un desafío planteado por el docente (por ejemplo, encontrar una respuesta a una pregunta investigable), tengan que diseñar una manera propia de resolverlo. El secreto es una combinación de estructura (dada por el docente, que tiene claros sus objetivos y qué quiere que los chicos aprendan) y libertad de elección. Y que los chicos aprendan no sólo a elegir, sino a fundamentar por qué eligieron lo que eligieron. Todavía estamos lejos de que la enseñanza para la diversidad sea una realidad en la mayoría de las aulas, pero los docentes que trabajan de este modo muestran que es un camino posible y que genera excelentes resultados, incluso con grupos numerosos de alumnos.

Inteligencia emocional: aprender a vivir con uno mismo y con otros

La segunda idea revolucionaria de Howard Gardner fue la inclusión de las dos inteligencias finales en la lista: la intra- y la interpersonal. En conjunto, el psicólogo Daniel Goleman las popularizó con el nombre de “inteligencia emocional”. Nos referimos ya a ella cuando hablamos de “aprender a vivir con uno mismo y con otros”. Se trata de uno de los grandes aprendizajes para la vida que vamos a desarrollar en este libro.

¿Cuántas veces hemos visto, en nuestras propias vidas y en las ajenas, que el éxito (como sea que lo definamos) se debe más a la capacidad de establecer vínculos positivos con otros y de lidiar con las propias emociones que a cualquier otro tipo de talento? ¿Cuánta gente que consideraríamos sumamente inteligente tiene problemas para sostener el foco o cooperar con otros? ¿Cuántas

12 Para profundizar sobre este enfoque, pueden consultar el libro de Rebeca Anijovich y colegas *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004).

mentes brillantes llevan una vida atormentada o no pueden planificar a mediano plazo?

Siempre pienso que si tuviera que elegir alguna inteligencia para mis hijos, elegiría la intrapersonal. Porque creo de manera rotunda que el balance emocional es el que nos da la plataforma para vivir con el equilibrio interior (e incluso la alegría) que necesitamos para enfrentar los desafíos que nos tocan, concentrarnos en lo que importa y perseguir nuestros objetivos.

La investigación sobre el impacto de las inteligencias intra- e interpersonal en el desempeño en la vida es un área relativamente reciente, pero ya ha mostrado evidencias contundentes. Hoy sabemos, por ejemplo, que capacidades como el foco, la flexibilidad, la posibilidad de planear con anticipación o la de controlar los impulsos (que se conocen en conjunto como “funciones ejecutivas”) resultan claves en el éxito escolar y el desempeño profesional. Las investigaciones muestran que estas capacidades pueden desarrollarse a través de actividades tan diversas como ciertos juegos, las artes marciales, el yoga e incluso secuencias de actividades específicas desarrolladas en la escuela.¹³

También sabemos que ciertas capacidades (en general llamadas “habilidades blandas” o “socioemocionales”), como el manejo de las propias emociones, la empatía, la escucha y la colaboración, resultan fundamentales en la posibilidad de interactuar con otros, integrar o liderar grupos productivos. Los estudios dan evidencia del impacto positivo de estas capacidades en la vida escolar y laboral y en el bienestar general.¹⁴

Durante mucho tiempo se consideró que estos atributos no podían modificarse. Hay parte de cierto en esto, en tanto la investigación en psicología muestra la existencia de distintos temperamentos y componentes básicos de la personalidad que nos definen desde muy temprano y no son nada sencillos de modificar. Pero hoy sabemos también que, en buena parte, las inteligencias intra- e interpersonal se pueden desarrollar. Creo que esta idea es muy liberadora,

13 Por ejemplo, las de la investigadora Adele Diamond, referente en el desarrollo de las funciones ejecutivas, que describiremos en el capítulo 7.

14 En el capítulo 7 discutiremos el impacto del desarrollo de capacidades socioemocionales en los niños.

porque nos ayuda a ver que no necesariamente los hijos “son” de una manera particular (¡y no hay vuelta que darle!), sino que, al igual que con los otros tipos de inteligencia, hay cosas concretas que podemos hacer para fortalecerlas, en un camino que empieza por reconocer nuestras emociones para luego aceptarlas y comenzar a regularlas. En el capítulo 7 profundizaremos sobre esto, con el aporte de estrategias y modos de trabajo para llevar a cabo con los chicos.

¿Talento o esfuerzo?

Además de nuestra visión sobre la inteligencia, hay otra cuestión que afecta de forma profunda el modo en que nos paramos como padres ante la educación de nuestros hijos y nos da pistas importantes para la acción. Se trata de nuestra mirada sobre qué hace falta para poder aprender. ¿Cuánto hay en ello de talento? ¿Cuánto de esfuerzo?

La investigadora Carol Dweck es pionera en estudiar cómo nuestra mentalidad frente al aprendizaje es determinante en la manera en que abordamos el desafío de aprender.¹⁵ En uno de sus estudios, le dio a un grupo de alumnos de una escuela secundaria ejercicios un poco más difíciles de lo que podían resolver. Observó que algunos chicos reaccionaban de forma positiva y disfrutaban el desafío, mientras otros, por el contrario, reaccionaban con frustración y enojo, porque sentían que se estaba poniendo en evidencia su falta de inteligencia.

Dweck identificó dos mentalidades: la de crecimiento, que mostraba el primer grupo de alumnos, y la fija, que se reflejaba en el segundo. La mentalidad de crecimiento nos dice que el aprendizaje se da paulatinamente, con esfuerzo, y que conlleva equivocarse y volver a intentar, para ir mejorando poco a poco. La mentalidad fija nos dice lo contrario, que el aprendizaje es producto de nuestras

15 Dweck es autora de varios libros sobre el tema, como *Mindset: la actitud del éxito* (Málaga, Sirio, 2016). En 2014 dio una charla llamada “El poder de creer que se puede mejorar” en un evento TEDx, que popularizó sus teorías sobre la mentalidad de crecimiento, y actualmente tiene varios millones de vistas en la web.

aptitudes, y que hay cosas que nos salen bien porque somos inteligentes en ellas.

Las consecuencias de tener una u otra mentalidad son muy profundas: cuando una tarea les cuesta, los chicos que tienen una mentalidad fija, que creen que para el aprendizaje se debe tener (o no) talento, optan por evadir la dificultad para no poner en juego su autoestima. Se juntan con alguien peor que ellos, se copian, se portan mal, o encuentran cualquier otra vía de escape. Por el contrario, los niños que tienen una mentalidad de crecimiento logran sostener la atención y el deseo de aprender una tarea difícil de manera más prolongada, y así desarrollan más estrategias y obtienen mejores resultados.

¿Cómo ayudamos a que los niños desarrollen una mentalidad de crecimiento? Las investigaciones nos dan algunas pistas claves. En uno de los trabajos de Dweck, los chicos tenían que jugar a un juego de matemática en dos versiones. La mitad de los estudiantes jugaba a una versión del juego que premiaba el esfuerzo y en la que recibían puntos por intentarlo. La otra mitad jugaba a una versión que premiaba los resultados correctos. ¿Y qué pasó? Los chicos que jugaron al juego que premiaba el esfuerzo lograron resolver mejor los desafíos matemáticos que los otros, porque pudieron sostener la atención y el deseo de jugar por más tiempo y así desplegaron mayor variedad de estrategias.

En otro de sus estudios, se les dio a los alumnos una clase de cincuenta minutos en la que se les enseñó que sus cerebros se hacían más fuertes, que sus neuronas establecían más conexiones y que se volvían más inteligentes cuando trataban de resolver una tarea difícil.¹⁶ Los resultados de esta breve lección fueron contundentes: los niños que aprendieron que sus cerebros mejoraban con el trabajo duro comenzaron a incrementar muchísimo su desempeño escolar, comparados con un grupo similar que no recibió esta información.

16 Si bien se usa muy frecuentemente, la metáfora de que nuestro cerebro se vuelve más fuerte al ejercitarlo, como si fuera un músculo, no es correcta, aunque puede servir con fines educativos, como en este caso. Lo que sucede es que, cuando aprendemos algo, el cerebro reorganiza sus redes neuronales: establece nuevas conexiones y fortalece, debilita (o a veces desarma) las conexiones que ya tiene.

Hace un tiempo, conversamos con mis hijos acerca de cómo nuestro cerebro “se hace más fuerte” cuando se esfuerza en lograr cosas difíciles. Fue una charla cortita, pero el asunto les quedó muy grabado. Suelen volver al tema cuando hacen algo que les cuesta, y creo que los ayuda a superar la frustración y seguir adelante.

Aquí, entonces, la primera pista que nos ayuda en nuestro rol de padres. Construir una mentalidad de crecimiento en los chicos implica premiar el esfuerzo, más que el logro. Se trata de valorar la práctica, los intentos que hicieron y cuánto trabajaron, además de lo que consiguieron. Y sirve también contarles a los niños que nuestra mente se desarrolla cuando intentamos hacer algo que nos cuesta, es decir, una tarea que no nos sale de una vez y requiere de nuestro esfuerzo.

Los elogios: un arma de doble filo

El tema de los elogios es una de las pistas más interesantes que nos da la investigación para orientarnos en la interacción con los chicos. A mí me gusta especialmente porque es una de las lecciones más fáciles de aplicar, pero la que todos solemos hacer al revés.

¿Qué hacemos los padres, y ni que hablar los tíos y abuelos, cuando los chicos hacen algo bien? Los elogiamos, claro. Con las mejores intenciones, buscando que se sientan confiados, les decimos: “¡Qué genio que sos!”, “¡Sos superinteligente!” o “¡Sos fabulosa en matemática!”. Pero aquí hay algo que pocos saben: no todos los elogios ayudan. Es más, algunos pueden ser contraproducentes.

Lo que nos muestran las investigaciones es que elogiar la inteligencia o el talento de los chicos genera todo lo contrario. Los chicos empiezan a no querer defraudarnos a nosotros o a su propia imagen de sí mismos. Y dejan de elegir actividades que los desafíen o les resulten difíciles, porque quieren ir a lo seguro.

Pero cuando elogiamos su esfuerzo, pasa lo opuesto. Si cuando algo les sale bien les decimos: “¡Qué bien, se nota que trabajaste mucho!” o “¡Cuánto que practicaste!”, los chicos siguen eligiendo actividades que los desafíen cada vez más. Porque los ayudamos a que se sientan en control del proceso. Uno no tiene control sobre cuán talentoso es en algo, pero sí sobre cuánto se esfuerza para lograrlo.

Esta idea de elogiar el esfuerzo tiene mucho sustento detrás. Por ejemplo, en una investigación con quinientos alumnos de escuela

primaria, Dweck analizó el efecto de los elogios en cómo los chicos abordaban los desafíos. Los investigadores les presentaban, de manera individual, una serie de ejercicios, acertijos y problemas sencillos, que todos resolvían sin problemas. Luego, a la mitad de esos niños les elogiaban su inteligencia: “Qué bien. ¡Debes ser inteligente en esto!”. A la otra mitad, les elogiaban su esfuerzo: “Qué bien. ¡Debes haber trabajado mucho para lograrlo!”.

Después, los chicos tenían la opción de elegir una segunda ronda de ejercicios. Podían optar entre un juego de ejercicios igual de fáciles que los de la primera ronda o un poquito más difíciles. Lo que encontraron los investigadores fue impactante: el 90% de los chicos que habían sido elogiados por su esfuerzo, eligieron los problemas más difíciles. De los que habían sido elogiados por su inteligencia, la mayoría optó por los fáciles. El elogio a su inteligencia tuvo un efecto contrario al esperado: ahora, esos chicos no querían perder la valoración externa (ni su buena imagen ante sí mismos), o correr el riesgo de equivocarse en una tarea difícil. Y por eso optaron por problemas menos desafiantes.

El experimento no terminó ahí. En una rueda siguiente, a los dos grupos de alumnos les dieron el mismo conjunto de problemas. Esta vez, se trataba de problemas difíciles, pensados para chicos más grandes que ellos. Otra vez, los dos grupos respondieron de manera diferente ante la tarea. Ninguno de los chicos pudo resolver los problemas, pero el grupo de niños que había sido elogiado por su esfuerzo buscó diversas alternativas y probó durante más tiempo. Los otros abandonaron con rapidez.

El último paso del experimento fue darles un nuevo set de problemas, tan fáciles como los de la primera ronda. Los chicos que habían sido elogiados por sus esfuerzos lo hicieron un 30% mejor que la primera vez. Pero, sorprendentemente, los que habían sido elogiados por su inteligencia lo hicieron un 20% peor que en la primera oportunidad. La frustración de haber fracasado en la segunda ronda de ejercicios generó que ya no pudieran resolver lo que antes podían hacer con facilidad.

¿Pasa lo mismo con chicos de distintos contextos? ¿Y con varones y mujeres? Dweck encontró que sí. Elogiar el esfuerzo parecería darles a los chicos una variable que pueden tener en sus manos. Los hace verse a sí mismos en control de sus propios logros. Tienen algo sobre lo cual accionar.

Elogiar la inteligencia o las aptitudes “naturales”, por el contrario, parecería quitarles este control de sus manos y no les da recursos para responder al fracaso. Nos dice que si de entrada no somos “buenos” en algo, no tenemos mucho más que hacer al respecto. Es más, los elogios a la inteligencia pueden generar lo contrario a lo que buscamos: hacer sentir a los chicos que, si fracasan, dejaremos de considerarlos inteligentes, ante lo cual optan por la vía más segura y sencilla que les evite ponerse en esa situación.

Con esto no quiero decir que nunca hay que elogiar las cualidades de nuestros hijos, claro que no. Nuestros elogios como padres son un modo importante de mostrarles cuánto los queremos y valoramos, de hacerles sentir que confiamos en ellos, y también de hacer visibles nuestras expectativas (como en “Qué generoso, compartiste el juguete con tu amigo”).

El secreto, creo yo, está en ser conscientes de hacia dónde inclinamos la balanza de esos elogios y cuánto promovemos la mentalidad fija respecto de la de crecimiento. ¿Solemos elogiar cuánto lo intentaron o cuán inteligentes son? Recompensar el esfuerzo y hacer visible que el aprendizaje es un proceso que muchas veces implica trabajo duro y que requiere equivocarse ayuda a que los chicos construyan herramientas para pararse con confianza y autonomía ante los desafíos que la vida les va a presentar.

En casa yo me volví un poco fanática de estos elogios al esfuerzo, y ahora mis hijos, que ya me descubrieron, cuando hacen algo bien suelen decirme: “Me esforcé mucho, ¿no, mami?”.

También ayuda ser específicos con los elogios. En lugar de decir “Qué bien jugaste al fútbol hoy”, podríamos decirles “Estuviste genial cuando lograste llevar la pelota de un lado a otro de la cancha sin perderla” o “Me encantó cuando le pasaste la pelota a tu compañero y después metieron el gol”. O, en lugar de “Qué lindo cuento escribiste”, decirles “Me gustó mucho cómo empezaste el cuento, porque hiciste que sintiera que me llevabas de viaje” o “Qué bueno cómo describiste al personaje principal con tanto detalle”. De ese modo, les damos herramientas más concretas para que avancen en su propio proceso de aprendizaje, sabiendo dónde pisan sobre seguro para dar el siguiente paso desde ahí.

El efecto Pigmalión

Quiero terminar este capítulo con una reflexión. Nuestra confianza como padres (y también la de los docentes) sobre las capacidades de los chicos es determinante en su aprendizaje y en cómo se conciben a sí mismos. A esto se lo llama “el efecto Pigmalión”, y tiene su origen en un mito griego recreado por el poeta romano Ovidio en su libro *Metamorfosis*.

Pigmalión era un hábil escultor que modeló una preciosa estatua de marfil de la que se enamoró perdidamente. A tal punto la amaba, que la trataba como si fuera una mujer real. Su devoción conmovió a la diosa Venus, que dio vida a la escultura y cumplió así el sueño de Pigmalión: que la estatua se convirtiera en su amada y fiel compañera.

Como en la leyenda, el efecto Pigmalión habla de las profecías autocumplidas. Cuando tenemos alta confianza respecto de las posibilidades de otra persona, eso se refleja en cómo nos comportamos con ella. Por ejemplo, en que valoremos más lo que dice o hace, en que le tengamos más paciencia, en que la ayudemos más si se equivoca. Porque confiamos en ella. Esto genera un círculo virtuoso que al final hace que la otra persona efectivamente confirme nuestra mirada inicial sobre ella.

Pero lo opuesto también es cierto. Si tenemos poca confianza sobre las capacidades de alguien, en general actuamos de modos que terminan generando que esa mirada deficitaria inicial también se confirme. Incluso sin darnos cuenta. El poder de la confianza de los otros sobre nuestro comportamiento suele tener un impacto mayor de lo que pensamos.

Esto también sucede en las escuelas. Desde hace tiempo sabemos que las expectativas de los docentes afectan en gran medida el desempeño escolar de los alumnos. En 1968, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson hicieron un experimento pionero sobre este fenómeno, al que llamaron “Pigmalión en el aula”.¹⁷

17 Sus investigaciones dieron origen al libro *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, publicado en 1968 y reeditado en 2003 por Crown House Publishing. En español: *Pygmalion en la*

Los investigadores tomaron una serie de test de capacidades a un grupo de estudiantes de entre 7 y 11 años que asistían a escuelas urbanas marginales de los Estados Unidos. Luego del test, se les dijo (falsamente) a los profesores que una mitad de la clase (que los investigadores habían elegido al azar) había tenido excelentes resultados. También les advirtieron que esos alumnos serían con probabilidad los que tendrían mejor rendimiento a lo largo del curso. Los resultados fueron contundentes: los chicos que los maestros suponían “inteligentes” mostraron, al final del año, un progreso mucho mayor que los otros.

¿Cómo fue posible que alumnos elegidos al azar fueran los mejores de sus respectivos grupos al final del curso? Fue, ni más ni menos, el efecto de la profecía autocumplida. Al confiar en las capacidades de esos alumnos, los maestros actuaron de manera diferente con ellos. Las observaciones de aula que hicieron Rosenthal y Jacobson durante su estudio mostraron que los maestros convirtieron sus percepciones sobre cada estudiante en una didáctica individualizada que los llevó a corroborar lo que les habían advertido que sucedería. Por ejemplo, les dieron más y mejores estímulos, tomaron más en serio sus respuestas, les hicieron preguntas más desafiantes y los acompañaron más de cerca cuando tenían dificultades. Esos chicos, a su vez, empezaron a responder de otro modo: se comprometieron más con el trabajo escolar y progresaron más rápido en sus aprendizajes, lo que confirmó las expectativas de los profesores.

Creo que el efecto Pigmalión nos da una gran lección sobre nuestro rol de adultos, en relación con la posibilidad de que los niños construyan una identidad basada en la autoconfianza. Sentirse capaces les ofrece a los chicos una plataforma de seguridad que los va a acompañar toda la vida, cualquiera sea el camino que decidan seguir. Y en esa construcción de la identidad, nuestras expectativas sobre ellos (no lo que deseamos, sino lo que realmente esperamos que pase con ellos y puedan lograr) resulta fundamental porque moldea lo que hacemos, cómo les hablamos, qué tipo de experiencias les proponemos y, en última instancia, impacta en quiénes ellos se animarán a ser.

Hace poco me encontré a la salida de una escuela con un niño de 9 años que me contaba, feliz, que se había sacado un “muy bien menos” en la prueba de inglés. Y que entonces su mamá le iba a comprar un regalo. “Mi mamá me dijo que cada vez que me saque un muy bien menos me va a comprar algo que me guste”, me contó. Yo pensé de inmediato en el efecto Pigmalión. Esa mamá le decía a su hijo de forma implícita (seguramente con la mejor de las intenciones de apoyarlo y que no se frustrara) que su expectativa hacia él era un “muy bien menos”. Y, como profundizaremos más adelante, darle un regalo (una recompensa externa) por ese logro tal vez no fuera la mejor estrategia para ayudarlo a construir expectativas más altas de sí mismo.

Por supuesto, lo de confiar en las capacidades de nuestros hijos es más fácil de decir que de hacer. Como buenos seres humanos que somos, no podemos elegir lo que sentimos. A veces nos angustia percibir que nuestros hijos no son tan capaces en algo como deseábamos. A todos los padres y madres nos pasa. Por eso, volviendo a la idea de las inteligencias múltiples, creo que ampliar nuestra mirada sobre el talento y el aprendizaje y valorar de manera genuina lo que los chicos sí pueden hacer no sólo es liberador para nosotros como padres, sino un paso muy importante para poder educarlos para la vida. Porque aquí no importa tanto lo que les digamos en palabras (“Confío en vos”), sino cómo nos comportemos, es decir, en qué medida nuestras interacciones con ellos reflejen esa confianza. Sin una real confianza en sus capacidades, hay pocas chances de que nuestras estatuas de marfil cobren vida.



IDEAS PARA PROBAR CON LOS CHICOS

- ✓ Conversar con ellos sobre qué significa ser inteligente, incluyendo qué personas de su entorno creen que lo son y por qué, de modo que puedan hacer explícita (y luego ampliar) su concepción de la inteligencia.
- ✓ Acercarles modelos de inteligencia no convencionales refiriéndonos a gente famosa o a personas de nuestro entorno. Por ejemplo, “Qué inteligente era Frida Kahlo, que lograba plasmar sus sentimientos en lo que pintaba”, o “Qué inteligente es el tío Nico, que logra que los integrantes de su grupo de trabajo puedan colaborar tan bien entre ellos”.
- ✓ Ayudarlos a reconocer cuáles son sus fortalezas y qué cosas les salen bien.
- ✓ Conversar sobre qué cosas les gustaría mejorar o fortalecer y pensar con ellos lo que podrían hacer para lograrlo.
- ✓ Buscar juegos y actividades que aborden distintos tipos de inteligencias (como los ejemplos que les propuse en el recuadro “Para poner en práctica”).
- ✓ Cuando hacen algo bien, elogiarlos por el esfuerzo (“¡Qué bueno, cuánto te esforzaste para conseguirlo!”) antes que por el talento (“¡Sos un genio!”).
- ✓ Tener una charla breve con ellos sobre cómo nuestro cerebro se “fortalece” cuando hacemos algo que nos cuesta, y volver al tema cuando hayan resuelto algo difícil.
- ✓ Hacerles elogios específicos, que les sirvan para afianzarse desde una base concreta: “Qué bueno que pintaste tu dibujo con tantos colores”, o “Me encantó cómo fuiste anotando tus ideas hasta llegar a la solución del problema”.
- ✓ Identificar deliberadamente las fortalezas de nuestros chicos a fin de cimentar nuestra propia confianza en sus capacidades, porque esa confianza luego se manifiesta de maneras múltiples (y muchas veces implícitas) en nuestras interacciones con ellos.



PASANDO EN LIMPIO

- ✓ La idea de una educación que nos prepare para la vida es el gran horizonte que va a guiar nuestras reflexiones y propuestas a lo largo del libro.
- ✓ Existe un consenso internacional acerca de la importancia de formar en capacidades troncales que nos den una plataforma para el pensamiento, la acción y la posibilidad de aprender toda la vida.
- ✓ Organizamos estas capacidades en cuatro grandes aprendizajes: aprender a comprender, aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a vivir con uno mismo y con otros.
- ✓ Nuestra mirada sobre la inteligencia (y la de los propios chicos) es determinante en qué y cuánto van a poder aprender.
- ✓ La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner amplía nuestra visión de la inteligencia, al describirla como un repertorio de capacidades e incluir las inteligencias intra- e interpersonal, que hoy sabemos que son claves para el desempeño en la escuela y en la vida en general.
- ✓ Ayudar a los chicos a desarrollar una “mentalidad de crecimiento” valorando su esfuerzo es fundamental para sostener su deseo de aprender. Los elogios a la inteligencia pueden ser contraproducentes y generar una “mentalidad fija”.
- ✓ El efecto Pigmalión (o de profecía autocumplida) muestra que la confianza que los padres y docentes tienen en las capacidades de los chicos influyen fuertemente en su desempeño. Si tenemos alta confianza en lo que pueden hacer y aprender, hay mayores chances de que puedan aprender mejor. Por el contrario, si nuestras expectativas son bajas (aunque intentemos no mostrarlas), esto suele generar consecuencias negativas sobre sus aprendizajes.