

Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión

To be or not to be assertive,
that is the question

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1553>

Recibido: 11 de mayo 2023

Aprobado: 07 de septiembre de 2023

Publicado: 11 de diciembre de 2023



Luis Rodolfo Ibarra Rivas^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

¹ Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación, Grupo de investigación, Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos, Querétaro, México; ; libar@uaq.mx

* Autor de correspondencia:
Luis Rodolfo Ibarra Rivas, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología y Educación, Grupo de investigación, Cuerpo Académico Consolidado Procesos Socioeducativos. Querétaro, México. Calle Hidalgo núm. 39, colonia El Pueblito, municipio de Corregidora, Querétaro, Código Postal 76900, libar@uaq.mx

Para citar este artículo:
Ibarra Rivas, L. R. (2023). Ser o no ser asertivo, esa es la cuestión. *Papeles*, 15(30), e1553. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1553>

Resumen

Palabras clave
Comunicación; educación;
juego; socialización.

Introducción: Este estudio analiza la comunicación asertiva. Su principal objetivo es mostrar tensiones inherentes a la demanda “¿Sé asertivo!”. Para ello, presenta qué limita esta forma de comunicar y lo que la impulsa. La comunicación docente está inmersa en presiones: ¿ser objetiva, afectiva o persuasiva? Se esclarecen posibilidades para encararlas. **Metodología:** Se revisaron y sintetizaron los plausibles resultados de 37 estudios sobre comunicación asertiva; simultáneamente, se exponen límites no considerados. Estos se ilustran al efectuar un metaanálisis de la comunicación asertiva basado en teorías pedagógicas, sociológicas, psicológicas, políticas y de lo complejo. **Resultados y discusión:** Las ofertas de los 37 artículos fueron tensionadas con contradicciones: a) pedagógicas/performativas versus científico/objetivas, b) políticas: obedecer versus mandar, y c) sociales versus individuales versus circunstanciales. Un hallazgo resalta la exigencia de valorar qué tipo de comunicación poner en juego. **Conclusiones:** Se invita a complementar la comunicación educativa considerando lo valioso de la comunicación asertiva al advertir límites que llevan a acrecentarla al jugar y socializar o al orientar a un mundo mejor. Se sugieren formas de comunicar que mejoren la vida humana al admitir la tensión ¿ser asertivo o no ser asertivo?

Abstract

Keywords
Communication; education;
game; socialization.

Introduction: This paper analyzes assertive communication (comunicación asertiva). Its main goal is showing tensions inherent to the demand “Be assertive!”. For this, it presents what limits and boosts this way of communication. Teacher’s communication is immersed in pressures being objective, affective or persuasive? Some possibilities are clarified to face them. **Methodology:** The plausible results of 37 studies about comunicación asertiva were reviewed and synthesized; while simultaneously, exposing limits not considered. They are illustrated by doing a meta-analysis of comunicación asertiva based on pedagogic, sociologic, psychological, political and complex theories. **Results and discussion:** The offers of these 37 texts were stressed with contradictions: i) pedagogical/performative *versus* scientific/objective, ii) political: obey *versus* command, and iii) social *versus* individual *versus* circumstantial. A finding highlights the need to assess what type of communication to put into play. **Conclusions:** It invites to complement educational communication, considering what is valuable in comunicación asertiva and presenting limits that guide towards enhancing it when playing and socializing, or well, by pointing towards a better world. It suggests ways of communicating that improve human life by admitting strain to be assertive or not to be assertive?

1. Introducción

Este trabajo parte de la tesis: un sentido común admite, sin mayor objeción, la exigencia “¡Sé asertivo!”. Para fundamentarla, se sintetizan 37 artículos que ponderan la comunicación asertiva e ilustran su mérito con resultados plausibles al educar. Luego, se presentan límites que cuestionan tal demanda para justipreciar la comunicación asertiva al reconocer otras formas de comunicación humana.

Para valorar la comunicación asertiva, se analizan tensiones al comunicarse asertiva-performativamente o constatativa-objetivamente. Asimismo, se examina la comunicación asertiva en el campo político, en sus nexos psicosociales y al relacionarla con otras maneras de comunicar debidas a circunstancias específicas. El análisis obedece al propósito de complejizar la comunicación asertiva para inducir a pensar y reflexionar sobre la diversidad de modos de comunicarse. Los comentarios finales se orientan a recurrir a la sabiduría, la prudencia y el pensamiento complejo al comunicarse en las aulas, ya asertivamente, ya de otras formas: afectivas, normativas, objetivas-constatativas, juguetonas, socializantes, inquisidoras o performativas-pedagógicas.

1.1 Estimación positiva de la comunicación asertiva: “¡Sé asertivo!”

En Google Académico, existen, de 2018 a 2023, 15 600 títulos sobre personas asertivas y 15 500 archivos sobre comunicación asertiva. Algunos de estos la analizan en ámbitos religiosos, pedagógicos y curriculares (Guzón Nestar, 2022); su historia (Grasso-Imig, 2021); agentes de seguridad (Tantalean Terrones y Callohuanca Aceituno, 2022); liderazgo femenino (Vaca Cerda, 2022); enfermo-paciente (Yanchapanta Analuisa y Analuisa Jiménez, 2022); cultura religiosa

(Sánchez-Bolívar et al., 2022); padres e hijos (Peces Gómez y Guevara Ingelmo, 2022); gestión empresarial (Omaña Colmenares, 2022); proceso de enseñanza-aprendizaje en línea (Domínguez Caviedes, 2022); filosofía del derecho (Hernández Marín, 2012), entre otros.

Esos artículos ensalzan la comunicación asertiva, pero casi no muestran sus límites. Un ejemplo: resulta productiva para la comunicación docente en procesos educativos. Es benéfica, ya que favorece el aprendizaje estudiantil propiciado por un clima educativo en el que maestro y alumnos expresan lo que piensan y sienten (Cevallos Rosero y Cano de la Cruz, 2022).

También ponderan la comunicación asertiva docente porque contribuye al desarrollo de la personalidad estudiantil al mejorar sus competencias comunicativas estratégicas, lingüísticas, culturales y discursivas, así como de producción, mediación e interacción comunicativa (Vargas Peñaloza, 2020). Otros resaltan la importancia de la comunicación asertiva escolar porque al practicarla interactúan de forma efectiva en los procesos de aprendizaje (Briones Caicedo et al., 2020).

Resaltan la comunicación asertiva docente porque contribuye al desarrollo de la personalidad estudiantil al mejorar sus competencias comunicativas estratégicas, lingüísticas, culturales y discursivas, así como de producción, mediación e interacción comunicativa



Es efectiva porque se respetan las ideas de todos, se eleva la autoestima, se mejoran las relaciones interpersonales y se empodera al ser humano. Asimismo, se alaba para tomar decisiones pertinentes y solidarias, garantes de la paz, el cuidado y la estabilidad ecosocial y comunitaria, incluso, se realza que una persona auténticamente formada se comunica de forma asertiva (Ortiz Ocaña, 2017).

Profesionalizar docentes en formación es otra manera de enaltecer la comunicación asertiva (Villegas Otálvaro et al., 2022). Estos autores exhortan al maestro para que conduzca la educación de su estudiante y futuro profesor con esa forma de comunicar. La proponen para un acompañamiento docente adecuado al proceso educativo del estudiantado. Igualmente, la sugieren para que el maestro enseñe un modelo comunicativo a sus estudiantes, para que lo aprendan e imiten. Es un modelo mostrado por el ejercicio docente cooperativo en la formación pedagógica, didáctica, disciplinar y, además, por conducir las emociones estudiantiles empáticamente. El modelo se basa en la comunicación asertiva.

Estas investigaciones ponen sobre las estrellas la comunicación asertiva. La elogian por ser plausible y pertinente. Seguramente, es así. En esos artículos, se muestran unos cuantos límites al comunicarse de manera asertiva.

La mayor limitante la atribuyen a su poca práctica. Si ese es el mayor problema, resulta

comprensible que estipulen realizar estrategias didácticas (juegos, dramatizaciones, aprendizaje colaborativo y otras prácticas educativas) que promuevan ambientes, técnicas, métodos y actividades que lleven a comunicarse asertivamente (Vargas Peñaloza, 2020).

Los autores que recomiendan la comunicación asertiva coinciden al señalar que se requieren promover programas de capacitación, basados en técnicas y estrategias asertivas comunicacionales. Son necesarios porque es insuficientemente practicada al educar (Briones Caicedo et al., 2020). Quienes aplauden la comunicación asertiva casi no muestran sus restricciones. Reducen su límite al problema práctico: no está suficientemente divulgada para educar. ¡Hay que popularizarla! No la problematizan para mejorarla. Demandan: “¡Sé asertivo!”.

Actualmente, es común enunciar “Sé asertivo” en escuelas, empresas, familias y grupos sociales. Vale acotar que enunciar es diferente que explicar o describir. Al ser tímidos, a algunos infantes y jóvenes se les demanda “¡Debes tener una comunicación asertiva!”. No les aleccionan con argumentos o ejemplos sobre qué es y cómo se es asertivo. En algunos casos, se les reprende así: “¡Defiende tus ideas! ¡No seas dejado! ¡Sé asertivo!”.

La comunicación asertiva es un concepto estelar que, en general, se nombra y admite sin mayor reparo; se usa acríticamente siguiendo una moda un tanto añeja (González Martín y Fuentes, 2012). Es un concepto estelar porque está vacío de contenido, simula orientar a quienes se guían por un deber ser incuestionable y porque tiene la finalidad de formar personas igualmente estelares, idénticas al concepto estelar. Su limitante estriba en que no problematizan, no critican, limitan ni argumentan en qué consiste el concepto estelar (Carriales Retamosa, 1987). Es estelar porque un

sentido común docente lo admite sin mayor reparo.

Lo estelar (estrellas o divas del cine) se admira, no se cuestiona. ¿En la actualidad quién criticaría o pondría en duda una formación crítica? La crítica y la formación crítica son otros conceptos estelares (Carri-zales Retamosa, 1987). Ser asertivo no es tensionado, por ejemplo, con ser empático o con poner entre paréntesis los prejuicios propios para valorar los ajenos.

Una limitante de seguir modas educativas estriba en que se centra, se magnifica, la atención en unos aspectos y, simultáneamente, se dejan de lado, se oscurecen otros ámbitos que se requieren considerar (González Martín y Fuentes, 2012). En el caso tratado (ser educador asertivo), no se valoran límites que se necesitan repensar, aquellos que devienen teorías psicológicas, sociológicas, comunicativas, pedagógicas y complejas.

Otra restricción de volcarse en modas educativas es que se procura homogeneizar a todos los seres humanos, en todo momento, en cualquier circunstancia; en tal virtud, se propina esta arenga: “¡Sé asertivo!”. También es restrictiva la moda porque admite un solo estilo. Los demás se ven con desdén. Quienes proclaman ser asertivos pretenden que esa sea *la* forma de comunicarse. Valorando así, por ejemplo, se descuida, se omite, la comunicación amorosa o, en general, la comunicación afectiva. El propósito perseguido es ampliar la comunicación educativa; *una* posibilidad es la comunicación asertiva. Esta se puede enriquecer sobre la base de la incertidumbre, de la duda sobre cómo comunicarse, ya que suscita pensar y reflexionar para allegarse otros modos de comunicarse.

2. Metodología

La metodología que guio esta investigación es acorde con criterios de la complejidad

(Morin, 1998). Algunos son la realidad tiene límites temporales; otra limitante, según sea la postura del observador, será lo que advierta; no existe una mirada omnipotente que todo lo observe. Para el humano, es inexistente la comprensión total. Otros límites y tensiones contemplados fueron debidos a argumentos filosóficos, pedagógicos y científicos. Estos criterios y límites incrementan la oferta teórico-práctica sobre comunicación asertiva, aceptando de antemano que solo son parte de un sistema mayor: la comunicación humana.

El procedimiento seguido inició con la búsqueda de investigaciones, en páginas web de revistas indexadas, que tuvieran las palabras clave “asertividad”, “asertivo” o “comunicación asertiva”. Las investigaciones empíricas seleccionadas se restringieron a 2019-2022; al encontrar artículos que ofrecieron teorías sobre ese par de conceptos también se retomaron, aun siendo de años previos. Sobre una base de 68 reportes de investigación, fueron elegidos 37 que mostraron beneficios al comunicarse asertivamente o al ser asertivo, así como otros por aportar teorías sobre este tema.

Un mérito del estudio consiste en unir lo disperso (Morin, 1998) y ampliar el panorama de la comunicación asertiva con distintas teorías. Es una investigación exploratoria de tipo cualitativo. Se basó en 37 indagaciones empíricas. Fueron analizadas gracias a otros artículos que explican lo asertivo según teorías lingüísticas, pedagógicas, psicológicas y sociales. Se relacionaron las teorías y las investigaciones empíricas al desplegar los métodos fenomenológico (Husserl, 1992) que describe y hermenéutico (Heller, 1991) que interpreta y explica. También con el método pedagógico que resalta contradicciones de la realidad educativa para sobre esa base proponer fines y medios trascendentes (Durkheim, 1993).

3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

Se pondera la comunicación asertiva argumentando su valía al educar. Simultáneamente, se parte de la siguiente premisa: “Lo humano es perfectible”. La comunicación asertiva también es mejorable, al criticarla y complementarla. Para incrementar sus beneficios y optimizarla armoniosamente, conviene mostrar sus posibles limitaciones. El ánimo es beneficiar al gremio docente al enmarcar la comunicación asertiva en procesos educativos complejos.

Los 37 artículos comentados presentan contadas teorías sobre comunicación asertiva. Sus autores se enfocan en ilustrar sus inmejorables resultados. Sin duda, tal interés es plausible cuando se trata de difundir su empleo al educar.

No se ofrecen respuestas definitivas a las tensiones, los límites o las contradicciones planteadas. Se sugiere lo incierto al decidir y, por ello, la exigencia de reflexionar y pensar para una comunicación o asertiva-performativa, o juguetona-bromista, u objetiva-científica, o descocada-socializante, o dialogante. Vean lo incierto de comunicarse de forma asertiva.

3.1 Comunicación pedagógica- asertiva-performativa o científica-constatativa-objetiva

En el gremio docente, acaso sea infrecuente valorar nexos entre comunicación y educación. Quizá sea así porque para un sentido común docente resulta tan obvia la comunicación educativa que no advierte su importancia ni cuestiona las formas docentes de comunicar. Es común que algunos maestros no entiendan que sus estudiantes no los comprendan (Bachelard, 1981). Se asumen admirables comunicadores.

El gremio docente sí valora la comunicación estudiantil. Un sentido común docente la etiqueta enjaretándole motes como retraída, tímida, gritona, peleonera, grosera, callada, etc. El uso de adjetivos no permite entender qué le sucedió a quien así se comunica, se ignora cómo llegó a esa forma de manifestarse. Menos aún se sabe qué hacer. Bueno, sí. Es habitual el sermón docente para que el estudiante cambie. Pretenden transformarlo con el solo influjo de sus órdenes, sermones o, en el mejor de los casos, comunicándose de forma asertiva. Así, se ignora el peso de la historia personal y social; acaso se opina que basta ser asertivo para que el estudiante modifique sus formas de ser y de valorar, y su manera de comunicarse.

Un cierto sentido común docente no valora los nexos entre comunicar, afectividad y educar. Sin renovar la afectividad, lo cognitivo-conductual difícilmente será distinto. Entre sentimientos, ideas y prácticas existen relaciones que impiden cambiar una parte de la tríada sin afectar el resto (Durkheim, 1993).

La propuesta pedagógica de Freire (1999) tiene la finalidad de contribuir a superar lo que limita a la humanidad en su desarrollo. Postula comunicarse con dignidad y eficiencia, con una comunicación, en buena medida, asertiva. El deseo de un mundo mejor es el ámbito de la pedagogía. Las obras pedagógicas ofrecen fines trascendentes; no se restringen a objetivos ni competencias inmediatas. En cambio, sí alientan a distintas generaciones a transformar lo que oprime y lesiona.

Las formas docentes de comunicación dogmática-agresiva-intransigente (mal llamada tradicional, debe ser nominada autoritaria), o posmoderna que admite que todo es aceptable (conocida como permisiva), carecen del ideal de un mundo mejor, que ilumine lo incierto y complejice lo que parece indudable. Sin algo que oriente la comunicación asertiva, existe el peligro de hablar

por hablar, de comunicarse sin sentido. La comunicación asertiva debe tensarse al encarar el deber ser (lo inexistente-utopía) y lo que la realidad del aula demanda (lo real a transformar). Ahora véase una primera aproximación a qué entender por *aserto* y *asertivo*.

La voz *asertiva* proviene del latín *aserto* que significa afirmación con certeza de algo; *asertor* es la persona que afirma o da por cierto algo; *asertivo* es el dicho de una persona que expresa su opinión de manera firme; *lo asertivo* es propio de una persona asertiva; *aserción* se relaciona con afirmar y dar por cierto algo (Real Academia Española [RAE], 2014). Para ser una persona asertiva, se requiere expresarse con firmeza. Aunque también es preciso destacar que se da por cierto lo afirmado o negado. La tensión afirmar con firmeza y dar por cierto lo dicho relaciona semántica, lógica y ontología (Ferrater Mora, 1966).

Es una relación tensa porque “lo cierto” requiere respetar lo semántico: la adecuación del significado de las palabras y las relaciones de sentido que hay entre ellas. Esas relaciones también se entrelazan con vínculos lógicos entre las premisas y, por si no fuera suficiente, también se entretajan con argumentar de forma adecuada sobre aquello de lo que se habla: una adecuación ontológica y epistemológica (Malmberg, 1963).

Se insinúa que lo que parece sencillo no lo es: un aserto, una afirmación, expresada con firmeza y contundencia, no necesariamente la da por cierta quien la escucha; no, porque lo complican los vínculos complejos entre semántica, lógica, ontología y epistemología. Sin embargo, una aserción abre la posibilidad de comunicarse, no siempre de aceptarse.

La comunicación se abre si se tiene la disposición de sostener y, en cierto momento, dudar de la adecuación del contenido de la aserción y el hecho u objeto al que alude. Asimismo, si se revalora la precisión de las

La comunicación se abre si se tiene la disposición de sostener y, en cierto momento, dudar de la adecuación del contenido de la aserción y el hecho u objeto al que alude.

palabras y premisas empleadas. Es incierto cuándo dudar y cuándo mostrar certeza.

También existiría incertidumbre al enunciar actos de habla asertivos si se valorara que esta forma de expresarse se tensa por ser más performativa que constativa. Los actos de habla performativos valoran más el significado, la fuerza y el efecto del enunciado sobre la constatación de su veracidad o falsedad; los performativos inducen a realizar una acción, tienen un valor realizativo o actuante constativo; en los otros, el receptor solo constata la veracidad del enunciado (Alayón Gómez, 2022).

Existe un tipo de educación guiada por fines trascendentes que provienen de obras pedagógicas. Hay otros que se encaminan al conocimiento científico o técnico, unos más los mueve un sentido común, o docente, o familiar, o empresarial; en fin, todos ajenos a hacer cómplices de la utopía pedagógica a los educandos. Estas formas de educar carecen de fines a perseguir por varias generaciones de seres humanos. Se mueven más en el aquí y el ahora. Los actos educativos pedagógicos requieren persuadir la valía de trabajar por un mañana inexistente. La acción pedagógica se expresa performativamente. ¡Demanda una comunicación asertiva!

La comunicación no performativa, no asertiva, casi se desentiende de cómo afecta el hablante a sus oyentes. Mayormente, incita

a contrastar lo dicho con la información que poseen quienes escuchan, para cotejar si lo transmitido es falso o verdadero. La comunicación educativa pedagógica se orienta a movilizar en aras de un futuro deseable, casi ajeno a la objetividad. Requiere azuzar el deseo de un algo apenas vislumbrado.

Los maestros que tienden a no hablar asertivamente no aprecian cómo interpretarán los educandos sus ofertas de habla en relación con su significado, fuerza y efectos; más bien, valoran la importancia de defender sus ideas, no les apura que sus palabras no provoquen enseñanzas ni acciones sinérgicas (Alayón Gómez, 2022), para coadyuvar a construir un mundo mejor.

Algún autor expresó que las palabras hacen cosas. Tales cosas, usualmente, son para atender a lo inmediato. Poco se incide en el futuro de generaciones nonatas. ¡Bueno! No se interviene de manera, más o menos, consciente. Aunque, al ser ciego ante el lejano futuro, también se prepara; por caso, la inmanejable contaminación ambiental es producto de acciones humanas durante décadas.

Los enunciados asertivos son complejos. Son ajenos a lo que un sentido común clasificaría como bueno o malo, falso o verdadero, moderno o tradicional; en fin, de forma dicotómica. Es necesario averiguar qué responder a la demanda. “¡Sé un profesor asertivo!”. No basta un sí o un no.

La llamada escuela nueva no se inclina por la comunicación asertiva docente; más bien, debe ofrecer ambientes de aprendizaje que propicien la actividad del educando (Rousseau, 1989). No conmina ni habla de manera performativa ni asertiva. Su utopía es implícita: formar excelsos individuos.

La llamada educación tradicional sí estipula la comunicación asertiva. Durkheim (1993) escribió que la educación es cosa de autoridad. Esta deviene tono imperativo con el que habla

el maestro a las conciencias de sus educandos; esa fuerza de la voz, siguiendo a este autor, nada tiene de violenta. Sí es valorada por la confianza que deposita el niño o joven en su maestro y, además, por la fe que deposita en lo deseable; fe que transmite gracias a su comunicación asertiva.

Un sentido común docente valora de forma dictómica entre escuela tradicional y escuela nueva; una es buena, la otra no; entre ser docente asertivo o no ser asertivo. Así, se orilla a elegir con simpleza: es melón o sandía. Esta forma de valorar docente no acepta el sincretismo: una ensalada de frutas, o fusión del par dialógico: constatativo y performativo, aderezando con preguntas, ironías, nimiedades y juegos.

Los fines y medios pedagógicos limitan la comunicación asertiva. Acorde con el modelo de la escuela nueva, difícilmente se plantearán modos de comunicación asertiva. Los educandos, al ser el centro de atención del hecho educativo, impiden lo que llaman protagonismo docente, y la defensa con firmeza de sus argumentos. No, a pesar de que los llamados *chicos*, en ocasiones, requieran ser contenidos. Actuando así, cabe la posibilidad de que el educando no valore el mundo adulto.

La comunicación asertiva sí es deseable, si imperan fines y medios educativos de la escuela tradicional. Una limitante, de propiciar la asertividad al comunicarse, está en que no se precisa qué tanta fuerza ni con qué frecuencia debe el maestro defender sus ideas y expectativas pedagógicas. Al no limitar la intervención docente, deja la participación estudiantil en condiciones circunscritas a lo que decida el maestro. Las condiciones democráticas tampoco campean en esas circunstancias.

La pasada pandemia mostró serios límites al educar apoyándose en la tecnología educativa en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Entre otros, algunos

estudiantes no admiten una comunicación asertiva. Simplemente, cierran cámaras y micrófono, y sus oídos y entendimiento: dejan que el maestro hable y hable y hable... Esos estudiantes tienen el poderío de cerrarse ante actos de habla asertivos. El maestro, mediante las TIC, ofrece su propuesta educativa; difícilmente es asertiva, ya que no siempre hay escuchas atentas para cuando se habla con firmeza y energía.

La comunicación asertiva está limitada por decisiones institucionales y personales derivadas de modelos pedagógicos. Los actos de habla performativos no únicamente obedecen a los deseos docentes. Son limitados por modelos pedagógicos y por las condiciones que viven maestro y estudiantes.

3.2 Docencia asertiva y tensiones políticas: ¿obedecer o mandar?

Es común afirmar con mucha certeza y enfáticamente: “¡Hablando se entiende la gente!”. Esa seguridad la satirizó Huerta (1995, p. 517; las cursivas son mías) con este poemínimo:

PUES SÍ
Hablando
Se
Entiende
La
Gente

Es criticable un sentido común que asegura que basta con hablar para que haya entendimiento. El poemínimo alerta sobre la excesiva confianza en la comunicación asertiva: comunicar enciende. La certeza no lleva a pensar ni reflexionar. Quienes tienen la quimera de poseer *la verdad*, ya sean teorías filosóficas, pedagógicas o científicas, tienen una fuerte convicción, una postura dogmática. Es posible que, si no se duda de aquello que parece evidente, se incurra en la ingenuidad de asegurar que lo que se defiende es exacto, sensato, honesto y totalmente confiable. Al valorar con certeza lo que se

dice, la palabra ajena es poco aceptable si no coincide con la propia.

La comunicación asertiva es un producto humano. No es palabra divina. Es factible problematizarla en aras de beneficiar a quienes la practiquen. Si no hay certezas absolutas, se abren senderos al desconfiar de que todo se dijo ya. Así, se vislumbran vetas que engrandecen al apreciable filón de la comunicación asertiva. Exiguas seguridades, senderos o vetas, para comprender la comunicación asertiva, devienen teorías. Acaso son poco difundidas. Abajo se exponen otras.

Otro acercamiento a lo asertivo. Se asocia a “aserción: afirmación, juicio o conclusión emitida sin indicar sus bases [implica con frecuencia que esa afirmación no rechaza una discusión razonable]” (Howard, 1984, p. 23). En esta definición, destaca conversar y escuchar razonablemente al interlocutor; en lugar de solo defender opiniones, se conversa para valorar las bases de las afirmaciones comunicadas.

Una valiosa lección que limita la comunicación asertiva es escuchar al interlocutor, sin la actitud de defensa de las propias ideas o juicios. Un ejemplo del abandono de autocontención se expresó así durante la Segunda Guerra Mundial: “El refinado e introvertido Paulus nunca se sintió cómodo con hombres ásperos y asertivos como Hitler, pero reconoció la capacidad considerable de tales líderes” (Glantz y House, 2019).

Este testimonio muestra lo contradictorio de la comunicación asertiva: en algunas condiciones, esta dirige de forma carismática (Weber, 1992) o asertiva. Ello no exime lo que provoca en seguidores de ese tipo de liderazgo: obedecen casi de manera asnal. También es necesario valorar que en 1942 ya se hablaba de hombres asertivos.

Valórese que, siendo una forma de dirigir, no siempre se estima de forma positiva por quien interpela. La incomodidad y sumisión del mariscal Paulus y lo asertivo de Hitler,

tal vez, impidieron decidir de manera más estratégica la batalla en el frente de la antigua Unión Soviética. Así, se muestra un límite de lo asertivo: se imponen formas de valorar y actuar, aunque no siempre sean benéficas o correctas. Se aceptan por la asertividad del otro.

Otro límite de una comunicación asertiva estriba en reducir a objetos, o herramientas, a quienes cumplen deseos u órdenes de quien despliega una inmoderada comunicación asertiva. Esta se impone, principalmente, por la posición jerárquica del asertivo comunicador (en el ejemplo de arriba, el *Führer* Hitler), su actitud, formas de gesticular, volumen, tono de voz y, además, por no valorar la oferta de habla del interlocutor, menos si son diferentes a lo proclamado asertivamente. ¿En las aulas sucederá algo similar?

Quienes cumplen fines o deseos del asertivo comunicador se trastocan en objetos o herramientas. Son así porque su subjetividad, sus anhelos y sus fobias se ahogan: siguen mandatos o gustos ajenos. Simple y llanamente, se subordinan. Un educador sumamente asertivo puede formar subordinados y no tanto gente pensante.

La subordinación de la mayoría del pueblo alemán, al mandato de Hitler, no se reduce a su forma de comunicar asertiva. No obstante,



una circunstancia que permite comprender el liderazgo de Hitler se asocia a cómo difundió sus juicios e ideas, sus filias y fobias: de manera altiva, categórica, impositiva, dogmática; en fin, excesivamente asertiva. Los educadores afanosamente asertivos quizá obturen el pensar pedagógico y científico de sus estudiantes a su pensar creativo.

Esta forma de dominio que cautivó a buena parte del pueblo alemán no fue en su beneficio. No, por los resultados de la funesta Segunda Guerra Mundial para Alemania y el mundo. Dada esa experiencia, conviene valorar los resultados de la comunicación asertiva a largo y mediano plazo. Un criterio para ello es valorar la tensión entre eficiencia y dignidad, entre democracia y autocracia.

A corto plazo, la duración de una clase, el ejercicio docente asertivo puede obtener de sus alumnos disciplina y aceptación de sus ofertas de habla; pero ¿a largo plazo?, ¿cómo serán quienes egresen habiendo sido formados bajo una forma de comunicación asertiva sin ser los estudiantes asertivos?, ¿cómo se comunicarán dos seres humanos que se afanan en ser asertivos, en defender sus ideas con mucho ímpetu?

Paradójicamente, subordinarse, seguir disposiciones del comunicador asertivo, no es “malo”, como un sentido común lo pudiera calificar. Aristóteles (1979) legó una enseñanza valiosa: quien no sabe obedecer, tampoco sabe mandar. El quehacer político está entre obedecer y mandar, mandar obedeciendo.

El interjuego de ser asertivo y oscilar entre escuchar y no expresar su opinión firmemente, entre tratar de persuadir y escuchar y abrirse a nuevas ideas, apenas es expresado en los artículos comentados, aquellos que ponderan de forma indudable la comunicación asertiva. Acaso sea debido a que no admiten el legado de Aristóteles; en lugar de oscilar entre mandar-obedecer, algunos son defensores a ultranza de la comunicación asertiva; posiblemente, no valoren de forma

positiva crear nuevas ideas o distintas formas de valorar, quizá, los docentes asertivos no se inclinen a obedecer ni transigir.

Al educar y al comunicar se requiere el talento, el sentimiento orientativo¹ de la *phronesis*, o prudencia: favorece que el estudiantado reflexione sobre las exigencias docentes y sus propios deseos, orienta a decidir el término medio, aquello que sea más benéfico para todos. Si se imponen las demandas docentes, a toda costa, los estudiantes aprenderán a realizar lo que se les exige, también, sin que se percaten de manera cabal, aprenderán a someterse y no defender sus prácticas, ideas y sentimientos, no se comunicarán asertivamente.

La forma de ser y de valorar persistentemente acatar no augura un comportamiento democrático ni una sociedad solidaria y democrática. No, porque impulsaría el resorte del miedo propio del gobierno despótico (Montesquieu, 1990); porque abonará la falta de seguridad en sí mismo, debido a su carácter engendrado genética y socialmente (Ibarra, 2017a) o a su subjetividad lábil, frágil o débil, explicada por la psicología (Lardies y Potes, 2022). No siempre la comunicación asertiva contribuye a formar ciudadanos que se afanen por su Estado.

Quizá se crea que se enaltece a un estudiante reacio al orden o levantisco ante la autoridad por solo contradecirla. No hay tal. Más bien, la orientación de este trabajo es propiciar la duda, la conveniencia de pensar y reflexionar. ¡Claro! No siempre. ¿Cuándo, por qué, ante quiénes, dónde y cómo tener una conducta asertiva? Es preciso dilucidarlo. Se requiere la prudencia.

Si maestro y estudiantes se obstinan en ser personas asertivas, seguramente se propiciará

¹ Agnes Heller (1993) explicó que los sentimientos orientativos son prudencia, tacto, buen gusto, destreza y sabiduría (Ibarra, 2017a). Prudencia o *phronesis* la legó Aristóteles (1979).

un conflicto: defenderán sin restricciones sus opiniones, ambos serán asertivos ilimitada y apasionadamente. No habrá un puente que favorezca otra forma de comunicar, por ejemplo, el diálogo para llegar a acuerdos y para coordinar las acciones (Ibarra, 2010, 2013, 2017b).

Es factible que dos personas, acendradamente orientadas a modos de habla asertivos, sostengan un monólogo a dos voces: la docente versus la estudiantil. Tampoco se coadyuva a la educación democrática con disputas por no transigir ni buscar en el dicho del otro algo que favorezca la comunión, la conjunción, aun cuando sea limitada. Sí se contribuye a afianzar una personalidad fuerte y tal vez intransigente.

El término medio, la *phronesis*, exige conocer distintas facetas de aquello de lo que se trate y, gracias a procesar el cúmulo de información, se adoptará la mejor decisión (Aristóteles, 1979). No es una cuestión de sumas y divisiones. Sí es dilucidar entre lo posible y lo deseable. La *phronesis* evita que la gente se encienda con una desmedida comunicación asertiva; incita, a quien escucha, a no echar en saco roto la propuesta asertiva, y a quien habla a atemperar su tono, firmeza y certidumbre: ¿qué tanto es tantito?, ¿qué tanto es muchísimo? El ejercicio del poder, de la prudencia y la sabiduría contribuye a decidir gracias al tanteo de las diferentes dificultades y posibilidades.

3.3 Docencia asertiva y tensiones psicosociales: ¿individuo, sociedad o circunstancias?

En la comunicación asertiva, hay otras tensiones, además de las políticas o del ejercicio del poder. Una está relacionada con una concepción psicológica, otra social, una más con las circunstancias al comunicarse. La primera se centra en la personalidad asertiva: aquella que posee una autoestima que regula

al individuo a mediar entre comportamientos agresivos y pasivos; incluso, aseguran que la comunicación asertiva contribuye a fomentar la autoestima y, con ello, la conducta asertiva (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009). En esta orientación, la mayor tendencia es defender con firmeza las opiniones propias.

Otros entienden la comunicación asertiva como una habilidad social. En este caso, el énfasis no está tanto en la persona como en las circunstancias sociales, o en la solución de conflictos, o de liderazgo y cooperación, o para resistir el acoso escolar; en suma, para realizar conductas sociales asertivas (Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009). Al ser social esta tendencia se orienta a escuchar y comunicar para llegar a acuerdos. Comprende lo social de comunicarse y las circunstancias en las que acontecen los actos de habla.

La añeja dicotomía que separa individuo/sociedad se insinúa en textos sobre comunicación asertiva, los autores que la exaltan se inclinan por el individuo asertivo. Reunir lo disperso es una tarea formidable. La labor docente exige valorar cuándo dar mayor importancia y retroalimentar a un estudiante asertivo u otro pasivo, o al clima social del aula. Requiere valorar objetivamente, y con la guía de la sabiduría, qué hacer ante aquello que afecta la sensibilidad individual o grupal; por caso, al encarar algún tipo de comunicación indeseable.

Seguramente, alguien con una fuerte autoestima, con un *ego* poderoso (también nombrado de carácter fuerte) exige que limiten la autodefensa de sus juicios, su firmeza al expresarse, su excesiva asertividad. Es preciso para que, en lugar de imponer sus opiniones, en vez de ser dogmático, tenga la oportunidad de saber escuchar, de ser empático, de ansiar superar sus límites y afanarse en acordar.

Quienes experimentan la certeza en sus creencias necesitan saber la importancia de la duda. En sus conversaciones, el actual papa y el entonces rabino de Buenos Aires

expresaron que sin dudar se llega a ser dogmático (Bergoglio y Skorka, 2013). Al ser dogmático, al ser inflexible, es innecesaria la fe. La fe permite trascender, lleva a ser mejor, por tener fe en un mundo mejor. Sin dudar se cree poseer *la verdad*.

Mientras quien por su género, condición socioeconómica y de etnia posee una autoestima muy lábil, quien es incapaz de expresar sus opiniones por su débil personalidad y carácter demanda de su maestro y de sus compañeros empatía y esfuerzo para impulsarlo a comunicarse asertivamente. Exige de quienes lo acompañan propiciar que valore, que comprenda, qué lo llevó al automenosprecio. La película *El discurso del rey* (Hooper, 2010) muestra la exigencia del acompañamiento técnico y del análisis psicosocial, para contribuir a reformar la autoestima y favorecer la comunicación asertiva.

Para una comunicación asertiva, es insuficiente el apoyo técnico: ¿cómo ser un docente asertivo? Seguramente, esta es una de las principales preguntas a responder para algunos que divulgan la comunicación asertiva (Bernal-Álava et al., 2022). Además de la preocupación técnica, es irrecusable valorar que la autorrealización humana, y dentro de ella la comunicación asertiva, exige una educación que “sea una especie de psicoanálisis histórico, sociocultural y político” (Freire, 1999, p. 52).

En la película referida, el hijo de un rey inglés mostró una baja autoestima debido a avatares de su infancia: su círculo cercano lo menospreció y contribuyó a que su baja autoestima se manifestara al tartamudear. Aun siendo hijo del rey, las circunstancias que padeció lo orillaron a poseer una pobre valoración de sí mismo. Las terapias del lenguaje en algo contribuyeron a mejorar su forma de hablar.

Únicamente después de un difícil, tenso y grato proceso de cobrar conciencia del proceso formativo durante su niñez (un análisis psico-socio-cultural-político propiciado por

su mentor), el hijo del rey, segundo en la cadena de sucesión real, reconoció pasajes de su infancia que lo marcaron. Gracias a tal recuperación de sí mismo, y de las técnicas de comunicación asertiva, dejó de tartamudear y logró comunicarse con sus súbditos de forma asertiva. Así, llenó las expectativas de su pueblo y fue elogiado como soberano inglés, justo en la Segunda Guerra Mundial.

Conviene reiterar: el hijo del rey experimentó un “psicoanálisis histórico, sociocultural y político”, una forma de educación, propiciado por su mentor. Contribuyó a que reconociera cómo, quiénes y por qué afectaron su autoestima y su comunicación. Cobró conciencia de sus límites provenientes de huellas mnémicas. En buena medida, las superó y se comunicó asertivamente.

Ser una persona asertiva no se consigue solo con técnicas *ad hoc*. Las circunstancias psíquicas, sociales, culturales, políticas e históricas pasadas, presentes y futuras contribuyen o contienen la comunicación asertiva. Algún bien intencionado profesor puede arengar a una señorita para que sea una persona asertiva, se exprese con firmeza y voz audible, sin titubeos; en fin, asertivamente. Quizá no lo consiga, incluso, diciéndolo de linda forma, y con argumentos verosímiles expresados con firmeza; en suma, con una comunicación asertiva.

Un sentido común docente considera que sus coacciones o deseos, expresados asertivamente, son suficientes para que el educando transite de ser pasivo a asertivo. Quienes tienen el ensueño de creer que bastan las palabras para cambiar la realidad desdeñan el peso de la historia personal, cultural, política y social. Paradójicamente, quienes no se afanan por transmitir sus deseos, quienes no tienen una comunicación asertivo-performativa, se desentenden del futuro, de la utopía.

En el hipotético caso de esa señorita sermoneada, por no ser como su maestro deseaba, es comprensible que no siga los dictados de

Quienes tienen el ensueño de creer que bastan las palabras para cambiar la realidad desdeñan el peso de la historia personal, cultural, política y social.

su maestro. Dificilmente cambiará su forma de comunicarse en clase si proviene de un grupo étnico social y culturalmente despreciado por ser de tez negra o morena, si usa ropa y accesorios de clases sociales que son despreciadas por quienes se autoconsideran refinados o si en el pueblo donde nació, creció y fue educada primaba una cultura patriarcal que acomplejaba a las mujeres.

La educación tiene límites. Ignorarlos empuja a cometer crasos errores; por ejemplo, no contribuir a que quienes más requieren cambiar sus formas de comunicarse lo consigan. Para esa señorita, es insuficiente el sermoneo y la comunicación asertiva. Como el hijo del rey de la película, requiere cobrar conciencia de cómo y por qué llegó a su condición: en ciertas circunstancias, le resulta imposible comunicarse asertivamente. La labor docente de contribuir al psico-socioanálisis histórico, cultural y económico es muy distinto de la arenga asertiva; con esa cooperación, puede ayudar a la autotransformación estudiantil.

El extremo opuesto del ejemplo previo (una joven mujer que sufrió un sinnúmero de vejaciones) es el de otra señorita que sigue los dictados de la moda que lucen las hermanas Kardashian: usa lo que llaman *ropa de marca*; además, se acicala con algunos accesorios para resaltar su belleza y lucir su curvilíneo cuerpo. Su sonrosada cara llama la atención con

**Simpatía y sentido del humor
son cualidades humanas, se
necesitan difundir, requieren
recrearse en las aulas.
La plasticidad que lleva consigo
la risa es un elemento que
puede contribuir a
reblandecer lo rígido.**

colores rojo de sus pintados labios, negro de sus largas pestañas postizas y el tono carmesí en sus maquilladas mejillas; también destaca el variado color de sus largas y postizas uñas. La comunicación asertiva no es ajena a una forma de lucirse.

El círculo social de esta señorita, quien ambiciona realzar su belleza, también le enseñó a defender sus opiniones con firmeza, la conminó a no dejarse, a hablar claro y fuerte. Incluso, se expresa así cuando una explicación docente (apegada a la teoría y realidad que se analizaba) resulta contraria a su sentido común. Entonces, su forma de ser y de valorar la lleva a mostrar con mohines de disgusto su desacuerdo con la propuesta docente. ¡Claro! Su comunicación es asertiva en cuanto eleva su voz y defiende con mucha firmeza su opinión de la teoría científica analizada.

El maestro quizá ignora a qué se expone esta asertiva estudiante: no todo el mundo acepta sin mayor reparo desplantes, por muy asertivos que sean. Tal vez no acontezca que no sepa, sino que no quiera, o tema, intervenir para propiciar que incursione en otras formas de comunicarse. El actuar docente de esta forma sería como la caricatura de tres changos: no ve, no oye, ni habla. Evade lo real. De esa forma, dejará pasar la posibilidad de

educar. Acaso ni siquiera intente ser asertivo como ella. Otra posibilidad es que la comunicación docente sea asertiva, el maestro gesticulará, hablará en voz más alta y ofrecerá más argumentos para convencer de sus ideas a la asertiva alumna.

Es casi seguro que ese profesor no valore que el problema no es solo el rechazo a sus ideas, sino y, sobre todo, afectivo. En el hipotético caso del superlativo autoaprecio de la jovencita, dada su condición cultural, social, económica y política, quizá su maestro no tenga idea de que se educan ideas, sentimientos y prácticas. Para tal fin, es imperioso comunicarse performativamente para incitar a atemperar la excesiva asertividad. Son insuficientes los actos de habla constatativos. Se requiere modificar la afectividad de la estudiante.

Tampoco es suficientemente valorado que es diferente ser y hacer, la persona no es asertiva o no asertiva. En todo caso, emite conductas asertivas, o no asertivas, de acuerdo con situaciones e individuos presentes. La asertividad es una característica al hablar, al proceder, al hacer de un individuo bajo determinadas condiciones. Para valorar la conducta asertiva, es preciso ubicarla en un contexto sociocultural; no se puede etiquetar con un solo membrete a una persona: asertivo-no asertivo (Caballo, 1983).

Si cualquiera de las dos señoritas mencionadas hablasen en otro contexto, es posible que su forma de comunicarse fuera distinta, tal vez la jovencita catalogada como tímida en una escuela en su pueblo se comunique asertivamente al rechazar a un molesto joven que quiera propasarse. La señorita “empoderada”, acorde con la moda Kardashian, tal vez se amilane frente a personas que ostentan mayor riqueza y un gusto que ella misma califique de muy sofisticado.

Ninguna persona se circunscribe a un adjetivo que la califica y descalifica por ser asertiva o no asertiva. No obstante, las

circunstancias en las que viven las orillan a orientarse de distintas maneras. Es factible que ambas jovencitas no valoren sus diversas posibilidades de comunicarse. Quizá, de no contribuir con un psico-socio-análisis, estereotipen su conducta y tiendan a ser una persona asertiva o no asertiva. ¡Claro!, dentro de circunstancias variables que, por esa variación, abren la posibilidad de otra forma de comunicación.

Para contribuir a que los estudiantes jueguen con diversas formas de comunicarse, conviene que sus maestros lo hagan también. Al educar conviene jugar con abundantes formas de comunicar; por ejemplo, ilustrar con anécdotas o poemas los límites de una persona excesivamente asertiva o pasiva, es decir, sin ser constatativo, sino induciendo a imaginar y a la metacognición, a conocerse a sí mismo para transformarse. Es preciso transitar por diversas formas de comunicar porque las acciones docentes no se restringen a educar. En las aulas también se socializa y juega (Ibarra, 2017c).

Quiérase o no en las clases se socializan formas de valorar y de ser; por caso, resultados del juego preferido por estudiantes y maestros, o acontecimientos de interés de grupos sociales de pertenencia. Igualmente, hay ocasiones en que, casual o deliberadamente, el juego campea en el aula, algún acontecimiento dentro o fuera del aula detona la risa docente y estudiantil; luego, es posible que los divertidos y risueños comenten festivamente lo gracioso del suceso.

Comunicarse así, con gracia y alegría, debe ser parte del proceso formativo estudiantil. Es deseable porque el estudiante no es una máquina de aprender, no debe ser un ente maquinal. Simpatía y sentido del humor son cualidades humanas, se necesitan difundir, requieren recrearse en las aulas. La plasticidad que lleva consigo la risa es un elemento que puede contribuir a reblandecer lo rígido. Esta es otra valiosa forma de comunicarse.

El trabajo docente tampoco es un dispositivo programado solo para educar. Es improbable e indeseable que, al jugar o socializar, únicamente se siga una única forma de comunicación. La educación es la transmisión, o el desarrollo, de ideas, sentimientos y prácticas que lega una generación adulta a otra joven, para que se incorpore en la vida social (Durkheim, 1993). Para educar los sentimientos, es preciso comunicarse con más apego al ámbito afectivo, mostrar qué se ama y repudia, enseñar sentimientos provocados por el horror y el deseo. Comunicar afectos, sentimientos y emociones es parte de la asertividad.

El ejercicio docente también transmite ideas y prácticas. Ello requiere actos de habla tendientes a la objetividad, a expresar aseveraciones o actos constatativos. Se es objetivo cuando se describe aquello que es motivo de la enseñanza: la ley general de los gases o los asientos contables empresariales. La actitud objetivante no es histriónica. Casi no muestra los sentimientos de quien habla. Sí se narra cómo es aquello que le ocupa. Sí se trata de ilustrar cuál es la esencia que define la realidad analizada. La forma descriptiva del ejercicio docente no precisa defender ideas. Solo las expone. Es innecesario defenderlas con fuerza. Acaso ante dudas o no comprensión recurra a ampliar sus explicaciones o ejemplos.

Esa forma de ejercicio docente al comunicar tiende a interpretar y explicar. Interpretar lleva a relacionar elementos que conforman un sistema y a este con otros sistemas. Esas relaciones conducen a dar un sentido al fenómeno investigado. La interpretación es una apuesta teórico-práctica que da sentido a lo que, antes de interpretar, parece caótico o sin sentido (Heller, 1991). Interpretar es confiar en una idea que permite comprender lo analizado. Interpretar involucra un cierto riesgo: una comprensión inadecuada. Toda comprensión interpretativa trae consigo una comprensión limitada. No existe la omnicomprensión.

La interpretación deja advertir el sentido de las múltiples relaciones: aquella idea que da coherencia a lo que antes parecía incomprendible. La interpretación es sucedida por la explicación: se manifiesta el por qué o el cómo son los procesos. La explicación es de tipo causal. Irónicamente, no tanto de causa-efecto. Sí conjunta el cúmulo de vínculos, el conjunto de circunstancias, que explican el sistema bajo la lente de quien da una lección sobre ese tema.

Existen formas de habla docente que explican mucho e interpretan poco. En la jerga escolar, se dice: “Dan mucha paja y no van al grano”. Otras resultan incomprensibles porque no se explican ni ilustran; también en palabras comunes, se les califica como abstractas. Al interpretar y explicar, se expresa con aseveraciones; no siempre es necesario defenderlas con fuerza.

Siguiendo a Weber (1992), las relaciones sociales se clasifican en racionales con orientación a fines o valores. Unas más son relaciones sociales con arreglo a lo afectivo. Otras a la tradición. Hay otras que son debidas al carisma. Habermas (1989) conjuntó cada una de esas formas de relación social en actos de habla dirigidos al entendimiento y otros al éxito. A esas dos las clasificó en actos de habla afectivos, normativos y objetivos.

Es notable que Habermas (1989) no valoró la relación carismática en su teoría. No incluyó la que es propia de líderes que movilizan almas por sus cualidades personales, por su carisma. Este hecho es importante, porque no valoró la comunicación asertiva: lo persuasivo y la fuerza con que se expresen y defiendan las ideas.

Actos de habla orientados al éxito pretenden persuadir, convencer o imponer lo que el hablante desea que el oyente realice (Habermas, 1989). Mientras los dirigidos al entendimiento requieren reconocer diferencias y desacuerdos. Personas competentes desde el punto de vista lingüístico y

comunicativo, sobre la base de evidenciar lo que separa y propicia discusiones, describen el posible desacuerdo. Simultáneamente, lo ubican en mundos de habla objetivos, normativos o afectivos (Ibarra, 2013).

Quienes se orientan a dialogar, entenderse, llegar a acuerdos y coordinar sus acciones, al hablar, van construyendo compromisos acerca de lo que se trate. El modelo teórico de Habermas critica lo performativo, la comunicación asertiva. Se es histriónico al hablar en el mundo afectivo, imperativo en actos de habla normativos y objetivante al aludir a lo verdadero. Cuando hay orientación al acuerdo, no se hace valer el poderío o la autoridad del hablante. El interés es coordinar acciones, no es convencer ni persuadir.

De nueva cuenta se abre la dicotomía, la disyuntiva de ser o no ser asertivo. La teoría de la acción comunicativa se inclina mucho más por personas lingüística e interactivamente competentes que dialogando lleguen a entenderse y comprometerse a regular sus acciones; ello es casi ajeno a la comunicación asertiva. La apuesta de esa teoría es valiosa: construir democráticamente lo no existente de manera previa al diálogo.

El maestro con orientación pedagógica no siempre se orienta al diálogo; en algún momento, describe o interpreta y explica; en otras circunstancias, pregunta o incita a jugar. Además, al valorar que la acción educativa pedagógica consiste en la imposición de un arbitrario cultural, también se afana por que sus alumnos valoren y actúen en provecho de alguna utopía; se comunica asertivamente.

Individuo, sociedad o circunstancias constituyen una red de relaciones que demandan actos de habla diferenciados. Es complejo inclinarse por actos de habla afectivos, normativos, objetivos, de juego, socialización, preguntas o asertivos. Es complicada la decisión porque, además, se precisa considerar si dirigir la comunicación a un alumno, a todo el grupo o a pequeños grupos.

5. Conclusiones

La comunicación asertiva ni es inamovible ni un sistema cerrado. Es dinámica porque algunos maestros encaran tensiones al comunicar gracias a pensar y reflexionar, guiados por el deseo de relacionarse de forma bella, buena y honesta. Los artículos glosados que ensalzan lo valioso de la comunicación asertiva proclaman “¡Sé un maestro asertivo!”. Ensalzan la asertividad debido a los magníficos resultados obtenidos por quienes así se comunican en las clases investigadas.

En los 37 reportes de investigación, casi el único límite que advierten en la comunicación asertiva es su necesaria difusión por los valiosos resultados de esta forma de comunicarse; sus autores expresan que es imperioso tornarla del dominio público. Se sostiene algo similar, es conveniente divulgarla advirtiendo sus límites.

Una limitante es debida a la tensión comunicación performativa versus constatativa. Ser un maestro asertivo implicaría que todo el tiempo, en cualquier circunstancia, se emitieran actos de habla performativos, para lograr que el estudiante valore, piense y haga lo que su asertivo maestro le comunica. Recuérdese: la certeza clausura duda e incertidumbre, la necesidad de la búsqueda, la exigencia de pensar y reflexionar. Al obturarlas, los estudiantes valorarán la opinión expresada de forma asertiva, dejando de lado investigar y recrear sus pensamientos y juicios.

Otro peligro de tal hecho es que un profesor diga: “¡Desde mi muy particular punto de vista”, y luego suelte una opinión simplona; por ejemplo: “¡Para mí, para mí, no es lo mismo libertad que libertinaje!”. Es riesgoso que los estudiantes se eduquen solo con opiniones no argumentadas.

En acciones pedagógicas, la comunicación asertiva es indispensable, requieren actos de habla performativos. Sin embargo, en otros

momentos es chocante ser asertivo; por caso, al enseñar temas científicos, se precisan más los actos constatativos-objetivos. Aunque sí habrá quien enaltezca su ciencia y quiera que la engrandezcan, la comunicación asertiva no es binaria. Sí tiende más a un aspecto: performativo, constatativo, afectivo, normativo, objetivo, de juego o socializante.

Otra tensión de la comunicación asertiva está en mandar obedeciendo. La educación es una actividad humana que tiene consecuencias políticas. Una puede ser formar líderes que manden a sus subordinados; fin no del todo indeseable, aunque sí limitado a que, se reitera, para saber mandar es ineludible saber obedecer. La tensión ser asertivo o no ser asertivo se complica si únicamente se elige una cara de la moneda. La realidad tiene más de dos caras. Es multifacética. Es compleja.

Otro límite que se debe valorar es debido a tensiones entre individuo-sociedad-circunstancias. Algunos estudiantes, debido a sus formas de comunicar, requieren un psicoanálisis histórico, sociocultural y político. En momentos, se necesitan personalizar actos educativos, con el riesgo de no considerar al resto del grupo, ya por la cortedad del modo de comunicarse, ya por la excesiva fuerza y empeño al defender opiniones.

Debido a las circunstancias que suceden al humanizar, se transitará por escenarios en



los que prime educar, socializar o jugar. Cada uno de estos exigirá actos de habla que no necesariamente sean asertivos. Para transitar por esos momentos, es preciso tener ritmo y plasticidad.

La tarea docente requiere desplegar la comunicación asertiva, al defender la urgencia de orientar los procesos humanizantes a un mundo mejor. Cuando la comunicación asertiva se remacha, una y otra vez, es inefectiva y estereotipa la conducta docente; además, se corre el riesgo de que la monotonía de la comunicación asertiva se califique como sermón o imposición docente.

Al transmitir una utopía, se conjugan actos de habla performativos y constatativos, se hilvanarán actos de habla asertivos-performativos con otros constatativos-objetivos-normativos-afectivos. En las condiciones de crisis, es más recurrente no implicarse con un futuro deseable; en el mejor de los casos, el futuro será el inmediato, demandas del mercado laboral, por caso.

Ser asertivo o no ser asertivo es una disyuntiva que el talento del gremio docente hará a un lado al reflexionar sobre las diversas formas de comunicar y sus limitaciones y potencialidades. Es urgente valorar, más y mejor, la exigencia de la comunicación asertiva por el anhelo de trascender, de contribuir a modificar lo que ahora se padece, para recrear aquello que es deseable. Aunque si se excede la comunicación asertiva, se torna aburrido quien así procede. Incluso, lo pueden nominar maestro tradicionalista impositivo.

Dejar hacer, dejar pasar, ser permisivo o ser indiferente conduce a que maestros y educandos no se comprometen a contribuir a formar un mundo mejor. ¿Para qué si cada quien es asertivo y ya sabe lo deseable? ¿Cómo animar a acercarse al horizonte deseable y enfrentar lo indeseable sin ser asertivo?

Conviene justipreciar que, en aras de armonizar esfuerzos que conduzcan a humanizar, educar, socializar y jugar, las formas de

comunicación docente van desde persuadir gracias a comunicarse asertivamente, hasta descripciones que casi dejan fuera los afectos o las normas, pasando por actos de habla que lleven a temer o gozar de un algo o de formas de comunicarse que lleven al diálogo. ¿Hablando se entiende o se enciende la gente? ¿Es indeseable encender el ánimo de la gente para moverla en aras de la utopía? ¿Por qué no jugar con las palabras y el cuerpo para divertirse o para conmover? ¿Existe una única forma de comunicación docente? Prudencia, tacto, buen gusto, pensamiento complejo y, sobre todo, sabiduría, contribuyen a encarar la desafiante y peliaguda tensión:

¿Ser o no ser asertivo?

Agradecimientos

Se guarda gratitud con la Universidad Autónoma de Querétaro por el apoyo para realizar esta investigación.

Financiación

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

En esta investigación no se precisó la participación de personas ni mediante encuestas ni cuestionarios.

Contribución de los autores

El autor de este artículo elaboró: el Diseño de la investigación; Análisis de datos; metodología; y la revisión del manuscrito. El autor leyó y aprobó la versión enviada a la

revista. Asimismo, declara hacerse responsable de esta información o de problemas éticos que se puedan desprender de la misma.

Referencias

- Alayón Gómez, J. (2022). Educar en la asertividad: Un enfoque pragmatolingüístico. *Change*, 4(3), 209-222. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/21900/1/Educar%20en%20la%20asertividad%2c%20un%20enfoque%20pragmatoling%2c%20bc%2c%20adstico.pdf>
- Aristóteles. (1979). *Ética nicomaquea*. Polítika. Porrúa.
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bergoglio, J. M. y Skorka, A. (2013). *Sobre el cielo y la tierra*. Debate.
- Bernal-Álava, Á. F., Cañarte-Vélez, C. R., Macías-Parrales, T. M. y Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 7(4), 37-49. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>
- Briones Caicedo, W. R., Urquiza Mendoza, L. I., Navia Álava, J. G. y Guevara Albán, G. P. (2020). Asertividad comunicacional en los procesos académicos en época de pandemia en las instituciones de educación superior. *Journal of Science and Research*, 5, 653-668. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4441180>
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Carrizales Retamosa, C. (1987). Los conceptos estelares en la formación: La crítica. *Colección Pedagógica Universitaria*, 16, 1031-13. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no_16_coleccion.html
- Cevallos Rosero, M. N. y Cano de la Cruz, Y. (2022). Fortalecimiento de la comunicación asertiva entre el docente y estudiantes en la educación *on line*. *TSE'DE: Revista de Investigación Científica*, 5(1). <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/117/73>
- Domínguez Caviedes, F. E. (2022). Asertividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación en la básica secundaria. *Revista de Investigaciones, Desarrollo e Innovación en Ingenierías: Riding*, 1(6), 7-17. https://drive.google.com/file/d/1XlaPXnt6tpgzStvkEhLNdSjkYJuC_Tk0/view
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón.
- Ferrater Mora, J. (1966). *Ontología y marcos lingüísticos*. <https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view-File/76287/98541>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gaeta González, L. y Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Glantz, D. M. y House, J. M. (2019). *Armagedón en Stalingrado: Tetralogía de Stalingrado* (vol. 2). Desperta Ferro. <https://cdn1.despertaferro-ediciones.com/wp-content/uploads/2019/03/Armagedon-en-Stalingrado-David-M-Glantz-Desperta-Ferro-Ediciones.pdf>
- González Martín, M. del R. y Fuentes, J. L. (2012). Los límites de las modas educativas y la condición humana: Un hueco para la educación de las grandes experiencias. El perdón. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 479-493. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-05.pdf>
- Grasso-Imig, P. (2021). Habilidades sociales: Breve contextualización histórica y apro-

- ximación conceptual. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6>
- Guzón Nestar, J. L. (2022). Claves teológicas del nuevo currículo: Pedagogía y teología en diálogo. *Sinite*, 63(191), 467-508. <https://doi.org/10.37382/sinite.v63i191.843>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (vol. 1). Taurus.
- Heller, A. (1991). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En *Historia y futuro: ¿Sobrevivirá la modernidad?* Península.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara.
- Hernández Marín, R. (2012). *Filosofía del derecho*. Marcial Pons. <https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788497689588.pdf>
- Hooper, T. (dir.) (2010). *El discurso del rey* [película]. See Saw Films.
- Howard, W. (1984). *Diccionario de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Huerta, E. (1995). *Poseía completa*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Ibarra Rivas, L. R. (2010). Sabiduría: Diálogo y educación. *Revista Electrónica Actualizadas Investigativas en Educación*, 10(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10110>
- Ibarra Rivas, L. R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, 35(141), 167-185. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71841-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71841-5)
- Ibarra Rivas, L. R. (2017a). Afectividad, educación y utopía: Una perspectiva socioantropológica. *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-22. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/984/656>
- Ibarra Rivas, L. R. (2017b). Didáctica de confrontar y convenir. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 173-218. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4901/RLEE_47_03-04_173.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ibarra Rivas, L. R. (2017c). ¿Cómo educar? *Revista Educarnos*, 24-25, 11-38. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2017/07/educarnos24-25.pdf#page=11>
- Lardies, F. y Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿Desafío adolescente? *Avances en Psicología*, 30(1), e2528-e2528. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>
- Malmberg, B. (1963). Barreras lingüísticas en el mundo de hoy. *Boletín de Filología*, 15, 239-256. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/47422/49462>
- Montesquieu. (1990). *El espíritu de las leyes*. Porrúa.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Omaña Colmenares, H. A. (2022). Liderazgo transformacional: Vigencia y efectividad en la gestión empresarial. *Boletín Administrativo*, 1, 1-3. https://ojs.urbe.edu/index.php/boletin_administrativo/article/view/3800/5230
- Ortiz Ocaña, A. (2017). *La universidad emergente en el siglo XXI*. Editorial Académica Española.
- Peces Gómez, E. y Guevara Ingelmo, R. M. (2022). Propuesta de intervención para una escuela de padres: La comunicación entre padres e hijos adolescentes, factor clave para un buen clima familiar. *Familia: Revista de Ciencia y Orientación familiar*, 60, 45-70. <https://doi.org/10.36576/2660-9525.60.45>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/>
- Rousseau, J. J. (1989). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los

- estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de covid-19. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Tantalean Terrones, L. J. y Callohuanca Aceituno, J. O. (2022). Eficacia de un programa de comunicación asertiva en agentes de seguridad municipal en Lima-Perú. *Comuni@cción*, 13(4), 282-290. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.761>
- Vaca Cerda, A. I. (2022). *El posicionamiento de mujeres en cargos de dirección desde la percepción del liderazgo femenino: Caso de estudio* (tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3539/1/77834.pdf>
- Vargas Peñaloza, J. M. (2020). La asertividad en las prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Tr@scendere*, 1(1).
- Villegas Otálvaro, A. M., Londoño Sánchez, L. y Cárdenas Espinosa, M. I. (2022). Relación universidad-centro de práctica a través de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(33), 1-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/349202/20807812>
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Yanchapanta Analuisa, E. P. y Analuisa Jiménez, E. I. (2022). Comunicación asertiva y su relación enfermero-paciente por el uso constante de la mascarilla. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2054-2067. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1633