



INFORME FINAL

LA MONTAÑA SAGRADA EN LA BUSQUEDA DEL EDUCADOR

**APUNTES SOBRE EL PROCESO DE AUTO EXPLORACION PARA LA
MEJORA DE LAS PRAXIS PEDAGOGICAS**

**Trabajo Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención
Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar.**

Estudiante: Matías Henríquez Aránguiz

Tutora: Mercedes Giménez Burgos

Informante:

Santiago, Enero de 2020.

Las siguientes líneas

Serán escritas en primera persona,

Ya que significan una transmisión auto etnográfica,

De un proceso muy personal, vivenciado tácitamente por quien escribe.

Espero la develación de este proceso, pueda ser de ayuda

Para otros y otras que se encuentren en similar recorrido.

“Desde muy atrás tengo que empezar para contar mi historia. Si pudiera tendría que retroceder todavía mucho más, hasta los primeros años de mi infancia, e incluso más allá, en la lejanía de mi ascendencia”.

“No pretendo ser un sabio. He sido un hombre que busca, y todavía lo soy, pero ya no busco en las estrellas y los libros. He comenzado a escuchar las enseñanzas que me susurra mi sangre. Mi historia no es agradable ni dulce ni armoniosa, como las historias inventadas; tiene el sabor de la insensatez y la confusión, de la locura y el sueño, como la vida de todos los hombres que ya no quieren seguir mintiéndose a sí mismos”.

Hermann Hesse, fragmentos iniciales de Demian de 1919.

Índice

Agradecimientos.....	p.6.
Capítulo I: Despertar y primeras trayectorias en la búsqueda.....	p. 7.
Capítulo II: Buscador afortunado.....	p. 16.
Capítulo III: Oscurecimiento de la Conciencia.....	p.27.
Capítulo IV: Última temporada en la Academia.....	p.36.
Palabras Finales.....	p.51.
Bibliografía.....	p. 52-54.

Agradecimientos

Este escrito no hubiera nunca podido ser terminado sin el acompañamiento paciente y leal de la maestra Mercedes Giménez Burgos. A ella todo mi agradecimiento, y mis deseos de que en donde esté, brille con la sabiduría que la caracteriza. Así como fue una maestra para mí, ojala pueda serlo para otros y otras que sabrán valorar su aporte a la educación.

Con afecto, Matías.

Capítulo I

Despertar y primeras trayectorias en la búsqueda

Dícese del hallarse en donde todo nos invita al cuestionamiento, inmersos en la rutina, expectantes de que aparezcan aquellas fisuras que permitirán iluminar otras posibilidades.

Estudié pedagogía como quien estudia una disciplina sin conocerla realmente, inmiscuyéndose en ella de sopetón. En verdad mi acercamiento a la pedagogía, estuvo marcado por mi experiencia como alumno de enseñanza básica y media en un establecimiento de marcado estilo cristiano evangélico. Desde pequeño recuerdo sentir en el cuerpo simpatía y antipatía por ciertos docentes en sus clases. Era una sensación más que una racionalización. No tenía argumentos, ni había leído a los autores que después leería. Con el tiempo entendería los postulados de William James (Citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2011), con respecto a nuestra necesaria actividad, espontaneidad y selectividad para aprender de los contextos en los cuales nos movemos para generar aprendizajes. Muy opuesta a la experiencia pasiva y silenciosa que se me exigía como alumno en mis años de enseñanza básica y media.

La maestra de matemáticas con pasado de educadora en contextos militares y su estrategia de interrogar multiplicaciones en la puerta de la sala los últimos quince minutos de clase, intimidaban a la mayoría de mis compañeros y compañeras. Seguramente ella veía en la coerción una estrategia fiable y efectiva para asegurar en nosotros algún tipo de aprendizaje, por memorístico que este fuera, y aun a pesar del alto costo emocional que este pudiera provocar (gente llorando, nerviosismo excesivo, temor, rechazo, etc.). De la misma forma, pero en sentido contrario, aquel docente de historia que nos permitía ver películas como “El Club de la pelea” o “American X”, para desde ahí articular con nuestros escasos pero genuinos recursos, diversas reflexiones y pensamientos, sería uno de los primeros adultos en motivar una especie de “pararse a pensar” en el sentido en que Hannah Arendt (1971, citada en Schon 2010, p. 37) proponía. Fue una lástima después, que la primera tuviera una plaza tan bien asegurada a través de su contrato, y el

segundo fuera desvinculado algunos periodos después. Fue su influencia, quizás la que me llevaría años después a pensarme como profesor de Historia, algo que en todo caso, no cumpliría. Pero lo que si cumpliría, sería la de verme y sentirme como ese profesor que incomoda, tal y como este último profesor terminó siendo en dicha escuela.

Con dicho maestro, y sobre todo con la maestra de filosofía, desarrollaría un particular vínculo de sintonía y confianza. Fue en muchos sentidos ese tipo de relaciones que funcionan como semillas que germinarán más tarde, en interés, o un apego por determinados temas o ámbitos, en resumidas cuentas una sed de conocimiento.

Comenzó dicho disfrute por esas disciplinas, primero como un interés, luego como una necesidad de hacerme parte en sus transmisiones para con otros. De alguna manera, hablar de historia o de filosofía, era al mismo tiempo, auto educarme en ellas. En un contexto escolar en donde anhelaba un mayor uso de los discursos en esos sentidos más complejos y sublimes, dichos escenarios acotados del pensamiento se tornaron en verdaderos oasis de reflexión. Con el tiempo, la filosofía nos congregaría a varios alumnos de distintos cursos en la casa de esta maestra, quien amablemente nos recibía para charlar y compartir libros. Sería uno de los primeros contextos fuera de mi hogar, al cual yo atribuiría una cierta identidad de pertenencia, aunque tiempo después se difuminara.

Mi escuela es un recuerdo de un espacio aletargado, de inercia insoportable. Iba porque así se estilaba y también, se acostumbraba que nadie cuestionara aquello. Pasarían más de veinte años para enterarme que la Constitución de Pinochet, reconoce igualmente la educación no formal e informal, y la valida a través de mecanismos institucionales como los exámenes libres, para terminar por corroborar una conclusión a veces triste: la escuela pudo ser para mí una pérdida de tiempo, de hecho, exactamente de doce años de mi vida. Los deberes eran eso, obligaciones que un adulto te imponía, sin preocuparse mayormente por como tú te sentías ante tal desafío, o si era algo que realmente te interesara. Espacios para sublimar y expandir la creatividad terminaban acotados a instancias extra curriculares como pudiera ser un

festival musical y torneos de arte sin mayor frecuencia, anecdóticos y sin el énfasis que se le daba a las asignaturas, sobre todo las de lenguaje y matemáticas. El aula en sí misma, representó por largos años, solo un espacio de temor, en donde había que aferrarse a los compañeros, a algunos por cierto, para no ser expuestos como mediocres o fracasados. La construcción de la personalidad, pendía de un hilo si queríamos no deteriorar nuestra propia autoestima.

Nunca comprendí el valor de las calificaciones, más que como un trámite y una forma del adulto para controlarte. Y solo con el pasar de mis años en mi adolescencia, me atrevería a desafiar a la autoridad, cuando consideraba que era injusta. No obstante habitualmente sentiría temor de cruzar esa línea, huella que afloraría en reiteradas ocasiones futuras.

¿Cómo un espacio creado y pensado para el aprendizaje puede terminar transformándose para un niño más bien en un espacio del cual solo querer arrancar? El momento cumbre de dicha sensación, tendría su máxima claridad en mi mente, cuando llegada la ceremonia de licenciatura del último curso de la enseñanza media, observé con detenimiento el padecer triste de mis compañeros y compañeras ante la inminente despedida y el claro cierre de una etapa para pasar a la adultez. Me recuerdo en una esquina de la sala, mirándolos a todos con particular calma y detalle. Como buscando algo. Analizaba sus expresiones de tristeza como falsa modestia y me consolaba sabiendo mi propia verdad. No hubo mayor dicha en mí. Sabía que estaba ahí zanjando un trámite, y que ya luego, estaría en condiciones de comenzar a forjar mi propio camino, y no el que se me había impuesto. Mi único anhelo era irme pronto de ahí.

Pasaría un año entero de pausa, de calma, de prepararme para una segunda prueba para ingresar a alguna universidad. Un año sugerido por mi madre, decisión que hasta el día de hoy, he sostenido como una de las mejores que ha tenido conmigo. La lentitud de ese año y la contemplación que me permitirían, serían factores comunes que más tarde en distintos momentos de la vida, aparecerían como grandes tentaciones. Cuando se está con tiempo, pareciera más accesible abrir la puerta al ocio. Y, ¿Qué otro contexto como el

del ocioso para devenir en filosofía y meditación? En su momento, muy probablemente no conceptualizadas con esos nombres, pero si ejercidas desde una intuición hambrienta de conocer más. El espacio normativo que la escuela había ahogado, dejó tiempo libre para el trote matutino sin apuros, la calma de quien recorre el espacio público a sus anchas, observándolo y conociéndolo, y utilizando el descanso como mantra sin pensarlo explícitamente con ese nombre.

Nunca dejé de preguntarme en todo caso ¿Cómo una escuela puede no acercarse al espacio público y hacer de él, un aula natural?, ¿Cómo sus docentes pueden no interesarse por el vínculo con sus estudiantes mas allá de la exposición de contenidos?, ¿Cómo una escuela puede terminar siendo para un niño un espacio en el cual no encontrar algo significativo? Todas estas y más, se corresponderían con cuestionamientos propios poco compartidos en su momento, y que cimentarían años más tarde, la búsqueda de sentido, que nos convoca en este escrito.

Irónicamente el cierre de ese período, me llevaría a estudiar pedagogía. Primero por motivos estratégicos, y ya luego, inserto en su estudio, por razones vocacionales. Hughes (1959, citado en Schon 2010) “definió al profesional como alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana” (p. 41), y para mí era especial vincularme con temas importantes, luego de tantos años de irrelevancia e indiferencia.

Mi proceso en la universidad estuvo desde el primer día marcado por el encuentro con realidades muy distintas a la mía, cosmovisiones diferentes, clases sociales distintas, experiencias diversas, etc. Todo aquello se abrió a mí como múltiples posibilidades. De un momento a otro, un mundo nuevo se abrió ante mí en forma sorpresiva.

No derivó en dificultades para mi laicismo, el énfasis católico de dicha casa de estudios. Las asignaturas de teología fueron una contribución finalmente, en esta apertura a conocer temas a los cuales no había podido acercarme. Por otro lado, estudiar educación especial implicaba acercarse a un enfoque clínico medico de la condición humana, desde el parámetro de la discapacidad. Realidad que se me presentó, analizándolo hoy, en un sentido

quizás estereotipado, circunscribiéndola a las condiciones físicas y cognitivas, más un bagaje amplio de distintos diagnósticos conocidos como el autismo, el síndrome de Down, y muchos otros. Con el tiempo fui descubriendo en sus fundamentos el nexo histórico entre las psicologías más experimentales y las diferenciales, aquello que Cronbach (Citado en García, 2004), sugería como necesario para desarrollar un mejor acercamiento al dilema educativo de sus diversos resultados en las escuelas, y que por tanto conllevaría una integración de ambos planteamientos psicológicos y de sus metodologías. Es decir, siempre se supo que considerar los aspectos psíquicos, ya sea emocionales u de otra índole, del espacio interno de los sujetos, es clave para promover algún tipo de aprendizaje. La praxis metodológica del educador entonces, debe contemplar a la persona a la cual se dirige, por tácito que esto sea, se contraponía en muchas formas a mi propia experiencia como estudiante. ¿Qué recuerdos tengo de algún docente preguntándome como me sentía con las temáticas propuestas? Muy escasos, casi ninguno. Y es probable que muchos sean los niños y niñas que hoy se sientan así en sus escuelas.

En un comienzo tuve complicaciones para comprender a cabalidad el concepto de necesidad educativa especial, ya que no lograba diferenciarlo del diagnóstico clínico. Por momentos, me sorprendía la cantidad de nomenclaturas y tecnicismos, con los cuales la disciplina denominaba diversas condiciones. Particularmente llamaba mi atención, el esfuerzo de la academia por transitar de calificativos peyorativos hacia otros, del tipo discriminación positiva, lo cual implicaba que al momento de realizar nuestros diagnósticos, se nos restringía el uso de conceptualizaciones centradas en lo no logrado por parte de los niños, niñas y adolescentes. El foco debía estar en lo que si hacían. En palabras de Dadamia (2004), “La educación en su modalidad especial, tendría como función prioritaria facilitar los apoyos y servicios necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales puedan continuar sus procesos formativos a lo largo de su vida” (p. 37). Era entonces, al igual que la educación regular, una formación para la autonomía, por tanto era importante cambiar el lenguaje hacia uno más reivindicativo del sujeto que históricamente había estado excluido.

No obstante ¿Por qué esto que hacíamos no lo podría hacer un educador de enseñanza básica, una educadora de párvulos o un docente de especialidad?, ¿era meramente un tema de tiempo y/o presupuesto que estos ámbitos debían recaer en otros profesionales como nosotros?, ¿Cómo atender la diversidad en forma integral, si el conocimiento de ella se encontraba desde la misma academia universitaria tan cercenado en distintas disciplinas?. Ainscow (1995) reconoce una perspectiva dominante más bien individualista en los modelos educativos institucionales para abordar las problemáticas del alumnado. Es decir, hay una marcada tendencia a dividir y especializar, que pudiera hoy explicar tantas formas de enfocar la pedagogía. Aquello entregaba nociones específicas, es cierto, sin embargo, la excesiva sub-especialización de los temas, generaba vacíos en la formación inicial que perjudicaban el posterior abordaje de la diversidad en el aula. Esto repercutía directamente en las mallas de formación inicial. Para tomar un ejemplo, ¿cómo pueden interpretarse los problemas de un chico o una chica, sin considerar sus contextos sociales e incluso políticos?. Alguna vez ante mi interrogación sobre el tema a alguna jefa de carrera, señalándole la necesidad de abordar las realidades socio-económicas de nuestros alumnos, recuerdo la respuesta de mi docente: *entonces te equivocaste de carrera*. En el fondo, las educadoras de párvulo parecieran estar para jugar, los educadores básicos y medios para transmitir contenidos y los educadores diferenciales para hacer que los que no calcen en esos moldes, no queden tan atrás. No mezclamos peras con manzanas.

Sin embargo, la figura del educador diferencial, que tiene por objetivo trabajar pedagógicamente con aquellos distintos, establece a mi juicio, en sí mismo una contradicción no menor, sobre todo cuando alzamos la bandera de la inclusión. ¿Cómo podemos dar real cabida a la diversidad si la escuela en sus bases “conduce una visión de la escolaridad como un proceso en el cual se emplea a los que saben (los maestros) para transmitir sus conocimientos a los que necesitan saber (los alumnos)” (Ainscow, 1995. p. 27). Si la educación es delimitada principalmente a los aspectos racionales, estaríamos acotando las posibilidades de los estudiantes solo a dichos dominios, invisibilizando otros. ¿Qué pasaría con quienes se mostraran incapaces o poco dispuestos a ser

parte de este proceso?. Bueno pareciera entonces coherente, forjar la figura de un educador que en su diferencia, se centrara en apoyar el desenvolvimiento precisamente de estos rezagados. La escuela entonces es uno de los primeros dispositivos sociales que categoriza a sus participantes. En ese momento, la interrogante fue para mí, algo así como ¿Cuál es el sentido entonces de establecer estas categorizaciones, expresadas en diversos diagnósticos, para con nuestro alumnado?. Si aquello solo servía para promover mayor discriminación y exclusión, en realidad solo daría continuidad a una realidad de postergación y vulneración, incluso aunque hoy los sujetos estén dentro de las escuelas. ¿Cómo buscar entonces aportar en el descubrimiento y/o desarrollo real del otro?.

¿Cómo darle legitimidad en la escuela a todas las expresiones humanas, respetando sus naturales maneras y acompañarlas en su crecimiento? Era tentador para mí plantearme aquello dentro de tanta homogenización. Y a pesar de que escuchaba en todos lados dicha interrogante, observaba poco su materialización. Cuando me enviaban a centros de práctica, era impactante observar muchas veces el hacinamiento de los alumnos en sus salas, debiendo constreñir sus cuerpos en pupitres o sillas, limitados a realizar lo que sus docentes les señalaban, con la mirada puesta en las ventanas, como quien añora en secreto una realidad que está afuera, en algún lado, pero lejos de ahí. Muchas veces, el caso de la educación especial fue más impactante que el de la educación regular, ya que se mezclan en ella lo hospitalario y lo educacional. La vida y la muerte en una misma instancia pedagógica.

La figura de un educador dedicado en lo oficial a trabajar con él o la “diferente”, me parecía en sí mismo, contradictoria si es que lo que se trataba de promover era una no discriminación, arbitraria al menos. Sentía confuso formar un educador tan transversal, desde una mirada a ratos estigmatizadora. Nuestros fundamentos tan psicopatológicos, se arraigaban en una vertiente biologicista dura. Solo la propuesta de Feuerstein de “Modificabilidad Cognitiva” definida por Ester Orrú (2003, p. 33) como “una verdadera filosofía de la vida”, sugeriría en forma metodológica fiable la posibilidad del cambio en los diagnósticos de los sujetos. Esta otredad que no se ajustaba al contexto escolar, esencialmente era un rezago social que debía ser ayudado, para

acercar lo más posible su estilo de vida, al imperante, porque este justamente era el parámetro de satisfacción. En el fondo, esta otredad nunca era respetada, o legitimada en sí misma, sino apenas tolerada y asistida.

En todo caso, no desestimé enteramente la existencia de una educación especial, ya que entendí que el engramado institucional de las escuelas hoy, al menos las formales, se arrastraba una historia de exclusión y discriminación tan importante, que el espacio de la educación especial, pudiera contribuir en alguna medida a minimizar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación en el sentido en que Booth y Ainscow (2011) sugerían. Tenía entonces que ser capaz de ponderar mi incursión en esta carrera, para no caer en fatalismos que me hicieran perder el objetivo de profesionalizarme en algún ámbito de la pedagogía.

Finalmente, lo que movilizaba todas mis energías, era la búsqueda de una formación que me acercara a una perspectiva de lo humano que fuera lo más integral posible. Que abordara no solo los aspectos físicos e intelectuales de las personas, ya que aquello no podía ser lo único que nos importara. Debía ser capaz de ver algo más en lo físico, que me mostrara otra forma de lo corpóreo, así como otras facetas emocionales que constituyeran en realidad el fondo invisible y escondido que todos llevamos con nosotros. Mi búsqueda es la de aquel, que habiendo pasado largos años inmersos en dogmatismos infundados, con tendencia a la reproducción ciega, fuera más allá de la iglesia y la ciencia, para contemplar no solo los aspectos trascendentes de la existencia, sino que también los inmanentes. Es el recorrido de quien anhela cada quiebre de las transparencias, para llegar a una experiencia de vida genuina. Sera la semilla para una experiencia transformacional, que nutra una mirada humanista respetuosa de los otros y otras, que conciba en las comunidades las posibilidades reales de aprendizaje, desde una conciencia de lo corpóreo y lo emotivo como centrales en la toma de conciencia de los individuos.

Este escrito es un recorrido de vida hacia un programa de magíster en una academia en desarticulación, que viviría su último periodo con sus maestros fundantes. Un espacio que recibiría y acogería con ímpetu mi

necesidad de conocimiento, y de auto-exploración, para hacer de ella un proceso de formación en lo profesional, pero también en lo personal.

Capítulo II

Buscador afortunado.

Dícese del tomar conciencia de estar ya en el recorrido mismo de la búsqueda, sin certeza acerca de que es aquello que se anhela, pero movilizado por el interés y la curiosidad por saber más.

Estudiar pedagogía, conllevó en su momento un acercamiento al entendimiento primeramente de la infancia. ¿Cómo era ese ser humano, que también soy yo, y que va adquiriendo destrezas y conocimientos en la medida en que va creciendo?, ¿Qué es exactamente lo que sucede para que aquello se genere?, ¿en qué punto exacto de dicho fenómeno aparece el aprendizaje? y finalmente, ¿Qué rol juega el educador en dicho proceso?. Eran algunas de mis interrogantes.

A la base de mi análisis, señalaría dos momentos claves en mi formación profesional. La primera de ellas en contexto de filosofía de la educación. Luego de varias clases en las que sentía que no entendía lo que el profesor hablaba, miraba mi cuaderno y solo veía dibujos, traté de emplazar al maestro con enunciados dogmáticos y taxativos. No recuerdo hoy el contenido de mis comentarios, pero si el fuerte énfasis esencialista en ellos, y recuerdo la forma de respuesta del docente, más bien planteándome una pregunta. ¿Cómo podía un maestro responder a su alumno a través de una respuesta?, ¿no era esa una forma de no responder?. La pretensión de una interrogante oralizada sugiere en general, una contestación de igual categoría. ¿De qué sirve dicha respuesta cuando más que entregar certezas, promueve aun más la incertidumbre?. Aquello fue un primer golpe de martillo en mi cabeza, que sacudiría la clásica percepción del maestro como un sabelotodo. De alguna manera, sería el primer encuentro con el propio aprendizaje de Sócrates cuando luego de consultarle al oráculo de Delfos si él era el más sabio de Atenas, reconocería que si lo era, en tanto sabía que no sabía, y no tenía pretensiones de engañar a los demás ocultando su ignorancia. En esa misma línea, y más casual aún, marcaría mi acercamiento a la pedagogía, una maestra que siendo muy bien reconocida en la escuela de educación en la que me formé, un día escribiendo algo en el pizarrón se detuvo sorpresivamente, y

dando media vuelta nos miró a todos y nos preguntó si la palabra que acaba de escribir, estaba correcta en términos ortográficos.

Esto que pudiera parecer una nimiedad, redundó en un elemento epistemológico muy relevante más tarde, y es lo que me une a Rancière cuando problematiza “que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada” (2003, p. 4), pero ya no tanto para someter desde un conocimiento encriptado e incuestionable, sino que totalmente al revés, para plantear más dudas y exponerse a sí mismo como una duda. De a poco entonces, comencé a comulgar con más nitidez que en la escuela, con aquellos maestros que tendían a sostener esta idea de la incertidumbre, más que aquellos empeñados en difundir sus ideas como ciencia absoluta e inquebrantable. En ese sentido, en todo maestro hay entonces una cuota de ignorancia que debe ser asumida, para desde ahí construir un vínculo con el alumnado, que permita ser percibido entonces, precisamente como un aporte y no como una autoridad desatada.

Pero todo esto, ¿dónde estuvo en mi experiencia escolar en mi infancia?, ahí los profesores eran amos de sus aulas, terratenientes de sus saberes, y ejercían una verticalidad que no admitía mayores cuestionamientos. En qué momento se daba espacio para lo que Morin señala como “el riesgo del error y de la ilusión en el conocimiento” (1999, p. 5).

Comenzó ahí mi mayor acercamiento a aquellas propuestas que daban espacio, por ejemplo a la incerteza. Encontrarme con Morin en el magíster fue una alegría, en tanto implicó una validación académica desde lo institucional, acerca de la coexistencia en el currículum escolar, de otras vertientes que enriquecen el desarrollo de todos y todas en un espacio educativo. Este proceso de maduración profesional, estaría inherentemente entrelazado con un desarrollo personal, en tanto implicaba en simples palabras, transitar desde una postura de ignorancia no reconocida, muchas veces no asumida, que me llevaba reiteradas veces a sumirme en dogmatismos de distinta índole, hacia posturas más abiertas a reconocer en los demás tanta validez como pudieran contribuirme.

Sería entonces, bastante curioso que la especialización profesional me llevara de alguna manera, al reconocimiento de mis propias limitaciones. ¿No es el estudio un acercamiento a ciertas verdades?, en mi caso, ¿Cuáles eran éstas?. Morín lo expresaría muy claro al señalar que “se reconoce a la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias” (1999, p. 8).

Una de las ideas que comenzó a aparecer en mi camino, una y otra vez, era la noción de que el maestro en que deseaba transformarme, estaría cimentado por el tipo de persona en que me he convertido. Hacer la separación dicotómica entre profesional y sujeto, como quien deja su casa fuera de su trabajo, comenzaba a forjarse como un elemento ilusorio precario, al menos para mí. Aquello comenzó a acercarme a distintas disciplinas que siempre considere como complementarias, al dirigirse precisamente a mi yo, como lo son la antroposofía, la psicología junguiana, el psicoanálisis, la gestalt, el clown y el arte terapia, entre muchas otras.

La inquietud buscaba en el fondo, acercarme a un entendimiento del ser humano por sobre la visión reduccionista de la escolarización, o de la discapacidad en el sentido asistencial, más allá de que ambas sean interpretaciones razonables. En algún sentido terapéutico, y de ahí la conexión con las disciplinas arriba enunciadas, la búsqueda de este pedagogo, era (es) la búsqueda de este pedagogo interno que pueda educar lo que hay de niño aun en mí, y ya no únicamente lo que hay de adulto. Inevitablemente todo aquello conllevaba directamente una vuelta a mirar y mirarse, en lo emocional. Humberto Maturana (2003) señaló alguna vez que “las emociones preexisten al lenguaje en la historia del origen de la humanidad porque como distintos modos de moverse en la relación, son constitutivas de lo animal” (p. 17), y en tanto constitutivas de lo mas primigenio en nosotros, resultarían más reveladoras de nuestro “si mismo”, tan fundamental en esta búsqueda.

Pero ¿qué tienen que ver las emociones con el acto de educar? Susana Bloch las define como “estados funcionales de todo el organismo que implican a la vez procesos fisiológicos (orgánicos) y psicológicos (mentales)” (2013, p. 2), lo cual quiere decir, que lejos de lo que por años me enseñaron, las

emociones no son cosas abstractas flotando en la psiquis. Si son procesos fisiológicos, implica que existen en un cuerpo, por tanto hay una corporalidad a la cual atender, y si a la vez dicha corporalidad está relacionada con lo mental, quiere decir, que la psiquis, no es necesariamente esa idea de mente como algo invisible y difícil de entender, sino todo lo contrario, el cuerpo es expresión de la psiquis, en tanto ésta es el vínculo del sujeto con su entorno, y el cuerpo y la mente están todo el tiempo permeados por los contextos.

Si los índices de rendimientos académicos son bajos, si la desmotivación es alta, si la depresión infantil y adolescente ha aumentado en los últimos años, si el suicidio, el consumo problemático de drogas, el embarazo adolescente y la delincuencia son fenómenos que estamos observando con significativa frecuencia, y si percibimos que interfieren en los aprendizajes, es claro que hay dominios mas allá de los racionales que atender. La institucionalidad señalaría en ese punto, que se hace cargo en tanto provee a las escuelas y colegios de psicólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales entre otros especialistas para abordar esas áreas, pero mi inquietud mas allá de lo relevante que pueda ser (y es), el trabajo colaborativo interdisciplinario, va dirigida principalmente a los maestros y maestras, a los y las pedagogas, sean o no diferenciales, parvularias, básicos, de especialidad media, de adultos, etc., y dice relación justamente con ¿cómo incorporar en nuestras metodologías de enseñanzas, las emociones de nuestros estudiantes, de manera de darles real cabida en el espacio del aula?.

Mi aproximación al arte terapia, contribuyó en esta búsqueda al proponerme el uso del arte como mecanismo de sublimación en lenguaje psicoanalítico, es decir, como medio a través del cual expresar diversas necesidades, es decir, dar legitimidad a las singularidades de cada sujeto. Martínez y López (2004) definen al arte terapia como “una disciplina que capacita a la persona para ayudarse a sí misma a través de un proceso creativo que abarca tanto la producción de medios artísticos como las respuestas que dichos productos generan en ella” (p. 9). Es decir, el arte al servicio del autoconocimiento, y que es este, sino un aprendizaje muy significativo.

La disciplina que utiliza el arte para finalidad terapéutica, en el fondo, necesita que los individuos desarmen sus propias defensas, para a partir de ahí, desplegar la subjetivación que permitiría que los sujetos desarrollen sus formas de vinculación con sus grupos de pertenencia en la sociedad (Martínez y López, 2004). Por supuesto que todo esto, no es nuevo, y ya está bastante investigado. No obstante mis observaciones develaban que aquello era dominio exclusivo de los profesionales de la salud, específicamente de la salud mental. Y tributaba en las Escuelas, al menos en las que yo pude trabajar, en que los educadores terminaban cercenando al ser humano que tenían por alumno, para dedicarse únicamente a los aprendizajes curriculares.

Diríamos así, me preocupaba (y me preocupa aún), que la sobre especialización devenga en que ámbitos tan sensibles del desarrollo humano queden supeditados a espacios específicos, y a nosotros se nos ataña principalmente que el otro aprenda, aunque aquello signifique solo una mera memorización de datos.

Pero yo he insistido con el paso de los años, que la educación debe romper con la inercia del sentido bancario que Freire (2002) muy bien proponía, cuando señalaba que “lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía” (p. 74). Freire (2002) insistía en la importancia de sobrepasar todo tipo de prácticas neutras enfocadas sólo en transferir conocimiento para dar paso a la defensa de posiciones y preferencias, pero al mismo tiempo, legitimando el discurso contrario. Negar los aspectos políticos de las praxis educativas pareciera siempre muy fácil, pero mi sentido propendía ser coherente con mis propios postulados, por tanto, ejerciendo una pedagogía honestamente democrática.

De alguna manera es la búsqueda de sentido, la que moviliza mucho de lo que he buscado en educación. Ese sentido, las veces en que se ha difuminado, o cuando he sentido que se ha perdido, me ha llevado a profundas decepciones y frustraciones, que han derivado en prácticas pedagógicas de muy bajo nivel reflexivo y creativo.

Siguiendo con la influencia del arte terapia, “imagine que arte y terapia es un viaje del héroe, un mito, una historia, un cuento de hadas. Imagínese como siendo alguien que necesita curar su tierra de un grave problema o de un mal” (Samuels, 2001. p. 69), y ahí nuevamente la experiencia volvió a transformarse en una práctica profundamente personal. La noción de héroe suponía auto observarse como un personaje protagonista de su propia existencia, y verse en ella tanto en sus celebraciones, como en sus muertes simbólicas. Es en realidad, la vida misma con sus vaivenes inherentes. La disciplina arte terapéutica de alguna manera, me fue puesta por delante, como un espejo quizás, a través del cual mirarme en otros dominios, como los corporales a través de módulos de juegos grupales, de arte plástico, de psicología transpersonal, del eneagrama de la personalidad, etc.

Es interesante si uno observa, desde mis experiencias en la escuela, mi necesidad de mayor diálogo reflexivo, de mayor complejidad en el abordaje de la realidad, y como aquello en el fondo suponía un mayor desafío racional, para luego gradualmente pasar a una nueva necesidad de darle visibilidad a dominios vinculados a lo emocional y a lo corporal. En el fondo, cuando abuse de lo racional, la existencia demandó de mí, responsabilizarme de las otras áreas.

El aula es uno de los escenarios más influyentes hoy por hoy en la infancia y adolescencia, por su frecuencia y el estatus social que tiene, pero no es el único, y al menos deberíamos someter a escrutinio si es el más relevante finalmente. Entender el aprendizaje de una persona despojado de sus ambientes, circunscribiéndolo a una mera memorización en un espacio específico, que luego se evidencie en una determinada reproducción, supone un reduccionismo que en mi análisis, no complejiza el entendimiento cabal de dicho proceso. Y es reflejo de entender al ser humano principalmente como un ser de racionalidades, y luego, muy después de emocionalidades y corporalidades. En esa decisión, aparece o pudiera aparecer la mayor de las arbitrariedades. He conversado con académicos y leído a otros que culpan a Descartes por dicha bifurcación epistemológica que separa lo humano en el pensar y luego en el existir, como si uno fuera más relevante que el otro, pero ya sea una cosa o la otra, lo cierto es que construimos nuestras personalidades

y con ello, nuestras identidades en contextos situacionales específicos y en ellos coexisten cuerpos y emociones, tanto como racionalidades. Müller y Müller (2009) desde la fenomenología de la psicología gestalt por ejemplo, son claros en admitir que es “una constatación simple de nuestra experiencia: que los fenómenos siempre están implicados en un contexto, sin el cual carecen de sentido” (p. 26). Para los educadores entonces la pregunta parece ser ¿Cuál contexto es al que le estamos atribuyendo mayor influencia en el aprendizaje?, ¿podemos quedarnos solo con lo que ocurre en las salas de clases? o ¿hay alguna manera de traer el barrio o el hogar al proceso de aprender?, por último, ¿cómo se podría evaluar todo aquello para que los docentes cumplieran con sus exigencias administrativas?.

Es decir, para abordar algo por mínimo que sea, del ser humano que tenemos por delante en las aulas, debemos ser receptivos a las complejidades propias de las distintas psiquis que están nutriéndose individual y colectivamente, tanto de lo explícito como de lo implícito de los mensajes que entre todos nos estamos ofreciendo. Si no tengo conciencia de aquello, podré exponer muchas cosas interesantes en una cátedra, pero las posibilidades de acercarme con mis palabras a la experiencia vital del otro, serán reducidas. Eso en un sentido estrictamente pedagógico, ya que en un sentido profundamente personal, implicará asumirme como un adulto, un compañero de vida, un amigo, un hijo, un hermano y sobre todo un padre, con contradicciones de las cuales hacerse responsable, pero para eso, será clave poder reconocerlas. Educación y auto conocimiento todo el tiempo reflejándose, buscándose, atrayéndose.

En el acercamiento al arte terapia, pude aproximarme también al psicodrama. Dicha disciplina me mostró nuevamente las posibilidades del cuerpo de sanar, o de contribuir a dicha sanación, en muchas ocasiones prescindiendo de la palabra. Aquello me recordó ciertas críticas acerca del sobre uso de la verbalización oral a través de cátedras que tendían a la cristalización de los saberes, en detrimento de lo físico y emocional, generando un distanciamiento del conocimiento con sus interlocutores naturales que debían ser los estudiantes. En muchas corrientes pedagógicas se habla del aspecto significativo en el aprendizaje, y en realidad, mucho de aquello en el

fondo tiene relación con el concepto del awareness de Frederick Perls (Müller y Müller, 2009), que es simplemente una toma de conciencia o en el sentido mas gestalt, como “una vivencia de un proceso de autorregulación continuo, en constante cambio” (p. 29). Si se lo analiza con detención, mucho de aquella capacidad para auto gobernarse, tiene que ver con una darse cuenta de los propios procesos por ejemplo de respiración, y cómo regulando esta, podemos dar mayor dirección a nuestros estados de ánimo, algo que las distintas corrientes de meditación por ejemplo han señalado desde hace mucho tiempo. Todo esto debería tributar en un mayor dominio de las propias acciones, que conlleve una mayor capacidad en la toma de decisiones. Esto por supuesto no supone un sujeto que nunca erre, que nunca se confunda ni mucho menos. Pero supone un individuo más juicioso de sus posibilidades y con ello, de las repercusiones que sus decisiones impliquen. Una cierta sabiduría podría decirse.

¿No es todo esto en realidad una educación para la vida?, ¿no es todo aquello, eso que muchos docentes señalan como el objetivo último de la educación, que es la formación de seres humanos autónomos y responsables socialmente?. Conceptos que aparecen de muchas formas pero apuntando a lo mismo en distintos proyectos educativos institucionales, en visiones y misiones, en declaraciones internacionales, etc., sin embargo, ¿cómo podemos desde lo educacional apoyar dicho desarrollo sin hacernos parte como educadores de todo lo que implican los aspectos psíquicos, emocionales, corporales, e incluso espirituales?.

El teatro, puntualmente el circense específicamente del rubro de los Clown, sería otra gran influencia experimentada gracias al arte terapia. En palabras de Jesús Jara (2000) el “Clown nos ofrece también todo un abanico de emociones que forman parte de la esencia del ser humano. Sus muecas reflejan dolor, ilusión, escepticismo, picardía, tristeza, amor, rabia, alegría” (p. 30). No es casualidad que el mismo titulara su libro sobre juegos teatrales de los Clown como “Navegante de las emociones”. Este funciona en tanto arquetipo de un aspecto de nuestras personalidades muy vinculado al ridículo, a la risa, y con ello a la espontaneidad, y precisamente ahí radica su aspecto controversial. El clown es todo aquello que pudiera a muchos costar asumir, en

tanto es lo risible en uno. Precisamente todo aquello que muchas personas se empeñan en esconder de los demás. El viaje hacia el clown que llevamos dentro, es en ese y otros sentidos, nuevamente un camino de auto conocimiento, un ir hacia adentro un rato, una nueva forma de inmanencia.

“El clown es un perspicaz observador de la realidad circundante. Debe serlo, pues la risa sólo se produce cuando lo que se presenta al público es referencial para él” (Jara, 2000. p. 31), vuelve a señalar el autor anterior. Y es que acaso, ¿un verdadero educador no está todo el tiempo observando su realidad más próxima para desde ahí divagar, reflexionar, analizar y sintetizar, para tomar luego las mejores decisiones educativas?, ¿no es esto una forma de investigación acción? en el sentido más histórico-hermenéutico y crítico-social en el que Colmenares (2011) plantea cuando señala que la primera pretende orientar mientras que la segunda más bien busca romper con lo establecido, es decir, alterar en alguna medida el status quo instalado, en este caso en las escuelas, o en amplio sentido, en la educación escolar en general.

Los nexos que unen estas disciplinas diversas con el ejercicio docente son múltiples, y lo más interesante para mí, es que un elemento repetitivo es el emplazamiento directo a los sujetos a hacerse cargo de sus reflexiones y sus acciones. Ya no es suficiente la capacitación en la técnica, o en el nuevo material importado desde el extranjero, ya no basta con la mega batería evaluativa, ya que sin desacreditar todo esto, mi impulso vital me señala una y otra vez la importante necesidad de buscar adentro de uno, el mejor recurso para entregar una mejor educación.

Otros caminos paralelos me llevarían a círculos de psicoanalistas más clásicos y otros más cercanos al enfoque de Lacan. Sería particularmente interesante para mí, la idea del sujeto escindido que algunos de ellos reiteran en sus exposiciones. Los aportes Freudianos en torno al consciente y al inconsciente me siguen pareciendo claves para comprender como adultos por ejemplo el mundo interno de la niñez y la adolescencia. Comprender que los sermones en los que incurrimos a veces, pueden ser poco útiles ya que muchas acciones parecieran provenir precisamente de ámbitos más bien subconscientes, por lo cual, no caben en el ningún tipo de razonamientos. En

mis años trabajando en escuelas básicas y en un liceo, pude observar la diversidad de modos de operar de los estudiantes, los cuales muchas veces no responden a cuestiones tan claras, sino más bien a patrones inconscientes, influenciados por patrones sociales así como también por historias personales. Por supuesto que el rol de nosotros como educadores no es el de hacer terapia en el sentido más clínico, ya que incluso formalmente, hay profesionales y recursos para aquello. Sin embargo, no considerar estos elementos pudiera implicar no superar o sortear algún tipo de barrera para el aprendizaje y/o la participación en el sentido en que Booth y Aiscow (2002) proponen. Llegar a la emotividad del sujeto aprendiz es muy relevante. Eso muchos lo dicen, se sabe, pero ¿cómo desde nuestras disposiciones lo promovemos?.

Para ir cerrando esta parte del recorrido, es relevante yuxtaponer que en este desarrollo personal y profesional, en los espacios en donde he podido laborar como educador, he podido ser influido y profundamente inspirado por colegas con diversas formaciones. En mi primera experiencia como profesor en una escuela básica pude observar y compartir con una profesora que utilizaba sus propios recursos interpersonales para cautivar a sus estudiantes a través de la teatralidad y el buen humor. Aquello fue para mí el primer ejemplo cercano de que ambos elementos, y sobre todo el humor, eran fundamentales para promover un clima que sirviera para aprender.

Más tarde, conocería a un educador popular en contexto de educación rural. Aprendería de él aquel desplante de dinámicas grupales, que me atraerían significativamente. Siempre me sentí como un docente con mucho que decir, pero comencé a tomar conciencia del agotamiento de la palabra y sentí la necesidad de buscar otras formulas para plantear mis metodologías. Observar entonces a un profesor, proponer una clase a partir de experiencias concretas, y mejor aun, lúdicas significó para mí un verdadero descubrimiento, ya que no se trataba de haberlo leído en algún libro, sino de observarlo y vivenciarlo directamente. Conocí con él la corriente de la educación popular, su arraigo histórico en las poblaciones populares, su vínculo estrecho con la justicia social, y didácticamente su necesario replanteamiento del habla, para colocarlo al mismo nivel del dominio corporal y emocional.

Años más tarde, y en contexto de un espacio educativo progresista y de resistencia al conservadurismo habitual de nuestro país, tendría la oportunidad de aprender de otro educador sobre la diversidad sexual y su incidencia en lo educacional, pero lo más interesante, es que lograría conocerla, quebrando la lógica binaria de la misma, para abrirme a la comprensión *queer*, que en palabras de Fonseca y Quinteros (2009) es una “elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas, que a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano” (p. 43). Sería adentrarme en un entendimiento de un ámbito humano que hasta entonces no había considerado mayormente, el de la sexualidad, desde sus tensiones y choques culturales.

Todas estas experiencias y muchas más han tributado en una formación siempre en cuestionamiento, abierta a saber más, a conocer otras formas de vivir la vida y de comprender el aprendizaje desde dichas diversidades, mas allá de lo que el Ministerio de Educación promueva.

Capítulo III

Oscurecimiento de la Conciencia.

Dícese de una peregrinación sedentaria, que expresa decaimiento de las fortalezas, y con ello una cierta pérdida del sentido que amenaza con el exilio indeterminado de los propósitos que alguna vez movilizaron todo. Es la duda y a veces, el auto flagelo.

Luego de tantas vivencias importantes posteriores a mi paso por la facultad de educación en la Universidad Católica de Valparaíso, pareciera natural una especie de caída o desmotivación con el quehacer educacional. Naranjo lo propone como el “encontrarme con un narcisismo hasta entonces irreconocible” (2019, p. 508), y es precisamente parte de lo que me afectó en su momento. Sentirme como un educador transgresor, como ese profesor de pelo largo que era el que quebrantaba las normas, empezó a pasarme la cuenta de diversas formas.

Sostener un rol disruptivo supone todo el tiempo ser la resistencia a algo. La pregunta ahí es, o puede ser, ¿resistencia a qué?, ¿de dónde proviene la necesidad de perfilarse como tal? o ¿no es el aferrarse a la condición de resistencia una forma de convertirse en eso que tanto se resiste?, ¿Cuánto hay en mí de aquello que tanto rechazo?. Dichas preguntas develan, para mí al menos, un cuestionamiento de los significados de las decisiones y las cosas que ocurren, y que en varios momentos del camino, la vida me expuso con arrogante resignación, una negativa a continuar en esa senda, un agotamiento de las fuerzas y a veces hasta de los argumentos. En muchas formas, cuando Zepeda (2003) señala que “quizás, el más complejo de los problemas que ha encontrado el hombre es el hombre mismo” (p. 4), supone justamente que muchos de los dilemas de la existencia humana están relacionados, entre otros, con la búsqueda del sentido, aquella que te provee de motivaciones solidas para emprender propósitos, la que cimenta tu propia determinación.

Cuando han pasado algunos años, y la rutina comienza a marcar una pauta mecánica de lo que hacemos, comienza en mí a decaer la motivación. El día a día de la escuela comenzó a tornarse monótono, al ser repetitivo. Un

ejemplo concreto de este aletargamiento que comenzó a amenazar mi capacidad creativa, empecé a notarlo en mi participación en las reuniones técnicas del programa de integración escolar en donde participaba.

Si bien trabajé durante cuatro años en una escuela con enfoque socio crítico y anti capitalista en la comuna de Viña del Mar, ella misma se enfrentaba cada día a las contradicciones de hallarse dentro del sistema de escolarización formal. La constante lógica diagnóstica-clínica de los estudiantes, el énfasis marcadamente adulto céntrico, la concentración de energía y de recursos en labores administrativas, terminaban por coartar otras posibilidades de expresión docente. No obstante todos aquellos puntos, tenían un propósito y yo los entendía y asumía, lo peor de todo, era la excesiva burocracia que se nos exigía (y que se exige aun), que implicaba distintas etapas del año escolar en la cual completar una serie de formularios y otras documentaciones extenuantes, que implicaban tanto tiempo, que teníamos que disminuir importantemente nuestras presencias en el aula.

Habitualmente marzo y diciembre, significaban para nosotros hallarnos en nuestra oficina, con computador en mano, rellendo diversos documentos. El acto pedagógico, desaparecía para dar cabida en su totalidad al relleno de lo administrativo. Muchas veces, parcelando información y/o en otras, lisa y llanamente mintiendo para lograr calzar a ciertos niños y niñas en los beneficios que el Ministerio podía entregar. Para mí y sé que para otros colegas amigos, significaba todo esto una pérdida absoluta de nuestras motivaciones primarias, que no eran precisamente llenar hojas ni casillas, sino que el encuentro pedagógico con el otro o la otra.

Mucho de este cuestionamiento, supone un emplazamiento al enfoque curricular que quienes se dediquen a educar deben (esperaría uno), tener medianamente claro. Aquello en sus raíces, nos remonta a la pregunta por el sentido de la escuela. ¿Para que existe una escuela? o en términos más amplios, ¿para que existen escuelas?. ¿Qué es lo que debe suceder ahí que es tan importante que de no suceder pudiera mermar los cimientos de la cultura?. Cesar Coll (1997) explica aquello en forma muy clara cuando nos recuerda que estas instituciones tienen a la base “la idea de que hay ciertos

aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrían lugar de forma satisfactoria, o que no se producirían en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica” (p. 30). Es decir, algo ocurre o debe ocurrir en las escuelas que es decisivo para el futuro de las personas que ahí están. Los educadores sabemos que aquello está vinculado con los aprendizajes, la pregunta entonces es, ¿Cómo entendemos estos?, y a partir de ahí, ¿Cómo configuramos nuestro rol para aportar a ellos?. En esta última respuesta, se vislumbraba entonces, el enfoque psicológico y sobre todo pedagógico con el cual los educadores se posicionaban epistemológicamente. Eso que algunos denominan conductismo, o constructivismo, o perspectiva socio crítica, o humanista, cognitiva, etc., tributaba necesariamente en nuestra percepción del aprendizaje humano. Aquello repercutirá en la forma en que abordaremos al otro, ya que significará maneras distintas a través de las cuales acercarnos al otro o la otra, como aportar en su aprendizaje, cuanto invadir sus espacios, como ser parte de ese proceso, etc., es decir, definirme en un rol específico.

Todo esto definirá entonces un currículum preponderante en los espacios dedicados a educar, y una forma en que los miembros de la comunidad entienden lo curricular. El currículum será un faro que guíara nuestras praxis, ya que declara intenciones, algunas implícitas, y se construye considerando las condiciones reales del contexto (o debería elaborarse así al menos), no obstante “tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles” (1997, p. 30), ya que radica justamente en ese nudo crítico, el factor que aletarga nuestra profesión al recargarla de trabajo administrativo que resta tiempo y espacio para la reflexión y creación de la cuestión pedagógica.

Precisamente una de las caídas simbólicas más significativas vividas en el transcurso en que me sumergía en las profundidades del Magister en la Academia, surgió de responsabilizarme de una cátedra precisamente llamada “currículum y diversidad” en un centro de formación técnica de una comuna pequeña de la quinta región. Inicie ese desafío además con el doble rol de ser

jefe de carrera de dicho grupo, por lo cual, recaía en mi precisamente una responsabilidad administrativa importante.

Como es habitual en mi manera de acentuar cuestiones en las clases, intente desde la primera clase proponer cuestionamientos a los conceptos de currículum y de diversidad, para extraer desde las nociones de los y las estudiantes sus propios acercamientos al tema, pero más importante aún sus prejuicios. Mi idea es justamente deconstruir estos hasta llevarlos a una elaboración más compleja. Un poco basado en el método socrático de la mayéutica. Se sostiene la deconstrucción desde el dialogo, el cual está marcado por las preguntas. El maestro pregunta, el alumno responde. Ambas cumplen un rol esencial. El primero pregunta para develar, el segundo responde para acreditar (se) y paulatinamente, notara como va quedando en evidencia la debilidad de sus postulados. La clave es nuevamente, la toma de conciencia.

Lo interesante comenzó a revelarse para mí, cuando note que el alumnado no solo no comprendía mi intención, sino más bien, no la valoraba en la forma en que yo quisiera. La clase basada en la reflexión, en vez de la clase basada en la exposición de información y datos bibliográficos, comenzó a ser percibida como una constante confusión difícil de procesar. Alumnas se me acercaban después de clase a preguntarme “¿cuándo veríamos los formularios del ministerio?” o “¿para qué nos servía conocer postulados de autores?”.

Comencé a percibir una dificultad tanto en ellas como en mí. En ellas la ausencia de un bagaje cultural que por ejemplo, facilitara una mejor comprensión lectora de los insumos complementarios. Además de vacíos teóricos que en segundo año de formación hubiese esperado por la cronología de la malla, ya resueltos. Y por otro lado, la gran dificultad en mí de no poder conectar con lo que ellas esperaban, así como con su situación actual, su zona actual de aprendizaje por así decir. Una de las conjeturas que se hizo frecuente en mis pensamientos ese tiempo, tenía relación con la interpretación de la realidad a partir del lenguaje utilizado para representarla. Como señala Echeverría (2003) “el lenguaje, en cuanto fenómeno, es lo que un observador ve cuando ve una coordinación consensual de la coordinación de acciones”

(p.31), entonces cuando ellas me preguntaban cosas del tipo “¿Cuándo comenzaremos a ver el contenido?”, en el fondo ¿Qué me están preguntando?, ¿qué hay a la base de esa interpretación de lo que es o no el contenido?, o ¿qué es el contenido para ellas?.

Era importante para mí acercarme a esas interrogantes, para así entender que era lo que ellas esperaban, ¿en dónde estaba el nudo crítico en nuestra relación profesor-estudiantes que no fluían los lenguajes para el fomento de los aprendizajes?. Bruner (2016) nos enseña que la “etno-ciencia deduce la estructura del pensamiento a través del léxico que se emplea en el lenguaje” (p. 36), es decir, el lenguaje realmente parece permitirnos comprender la realidad en la cual estamos insertos. Si nuestros contextos históricos no promueven una ampliación de la realidad, un conocer otras formas, otras ideas, y aprender a convivir con ellas, pareciera predecible que el ser humano, se aferre con fuerza a lo único que ha conocido y que por tanto, le genera seguridad. Cualquier alternativa que perturbe aquello, pudiera ser percibida como una amenaza. Eso me dio la impresión de que fue en parte, lo que sucedió en esa asignatura que terminé con un grupo de estudiantes redactando una carta solicitando mi remoción, en parte porque “el profesor nos hace cuestionarnos nuestra formación” (extracto de la carta presentada por ellas).

¿No era precisamente esa mi misión ahí?, sin embargo, ¿Qué hay en el alumnado que lo termina percibiendo precisamente como un atentado a su educación?. Aquella experiencia resultaría un golpe fuerte a mi ego profesional, seguramente como mencionaba antes, un golpe necesario para mitigar esa especie de narcisismo de sentirme rebelde y rupturista, capaz de todo. Fue difícil anímicamente sostener dicha asignatura por un semestre, entrar a esa sala sabiéndome rechazado por la mayoría del grupo, era una vivencia concreta del fracaso. Un poco en sintonía con la filosofía del clown, intente conservar durante el proceso un sentido pleno de ese fracaso, para conocerlo y aprender de él. La única opción clara es que no podía interrumpir el proceso a la mitad sin acabarlo. Lo que inicié, debía ser capaz de finalizarlo, costara lo que costara.

Y pues, tuvo sus costos. Una desmotivación importante me tuvo al borde de la deserción profesional. Simplemente el placer de ser parte de la educación de otros, se transformo gradualmente en un fastidio, en un ejercicio áspero y poco gratificante, además de intenso y desgastante. Acercándome al final de dicho proceso, intente aun promover algunas reflexiones, sobre todo en torno a lo tecnocrática de la educación y como aquello pareciera de alguna manera estar vinculado a la ausencia de cuestionamiento en nuestro rubro. Lo que logre según lo observado, fue escaso. Algunas estudiantes se me acercaban al final de cada sesión para expresarme su sentido para con lo que yo les proponía. Pero la mayoría solo deseaba retirarse de la sala y zanjar luego las calificaciones. Podría con seguridad concluir que esa fue una de mis experiencias pedagógicas menos logradas.

El mayor dilema que me daba vueltas en esa época, tenía que ver con la conciencia de que trabajaba con estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerados. Entonces en el fondo mi trabajo se dirigía a personas trabajadoras igual que yo. Era inevitable sentir el compromiso social y ético de contribuir en sus emancipaciones, para romper de alguna forma con ese círculo de alienación. Era imperante para mí, instalar la reflexión crítica que las llevara a cuestionarse sus privilegios pero también sus condiciones de explotación. No obstante, como mencione arriba, todo aquello no pude lograrlo. Al menos desde lo que pude observar. Si lo analizo con detención, muchas de mis pretensiones tenían una base profundamente clasista, es decir, de plena conciencia de la condición de clase social. Mi tarea se torno en mostrar a las estudiantes las limitaciones pero también las potencialidades de aquella condición. Pero ¿Por qué esto no pudo lograrse?, ¿Cómo sujetos inmersos en ciertas condiciones materiales históricas no logran distinguir sus vicios?. En el fondo, ¿Cómo lograr romper la transparencia sin explicitarla, para que sea el otro, el que la quiebre?. Cuando aquello no se logra, se queda en una situación penosa, en la que observamos que trabajadores persistentemente explotados y oprimidos por el sistema de vida en general, desde las extenuantes jornadas laborales, pasando por los altos costos del actual consumo y endeudamiento, y otros elementos, prefieren sostener sus existencias en dichos nidos, a problematizarlos para al menos, aspirar a uno mejor. El estallido social del

pasado octubre del 2019, pudiera haber contribuido a promover estas reflexiones, sin embargo tampoco sirvió en ese grupo en particular. Aquello acrecentó aún mas para mí, la contradicción.

Como educador que entiende la educación como ejercicio político, aquella develación resulto lastimera. El aparataje institucional educativo, en todos sus niveles, pareciera estar estratificado por clase social. Tenemos jardines para pobres y para ricos, escuelas para pobres y para ricos, universidades para pobres y para ricos, y centros de formación técnica en la misma lógica binaria. Y a los pobres, nos queda aceptar lo que queda de educación. Serán los afortunados, quienes podrán aspirar a entrar a la academia y hacer de ella lo necesario para aportar a la sociedad, al resto le queda mirar.

“Para que una clase pueda asumir la representación de la sociedad, enseñaba el joven Marx en la Critica de la filosofía del derecho de Hegel, es necesario que todos los vicios de la sociedad estén concentrados en otra clase” (Ponce, 2006. p. 138), es decir, debería ser tan grotesca nuestra elite, que el resto nos levantáramos contra ella, pero aún así, habrá trabajadores en paupérrimas condiciones, que seguirán apoyándola. En esa situación, en esa experiencia, mi énfasis freireano, no logro concientizar y/o emancipar a las alumnas, al menos no desde mis observaciones. Fue la primera vez en que mis teorizaciones no lograron conectar con las experiencias y más bien, se vieron desconectadas de quienes precisamente pretendía acompañar.

Es tan relevante para mí, contribuir colectivamente a la emancipación de las personas en condiciones de opresión social, por un lado, porque me siento representado por dicha condición, en tanto tuve un padre chofer de locomoción colectiva que no veía porque tenía que trabajar arduamente todos los días, y porque he sufrido los costos de estar en esta parte de la sociedad, por ejemplo viendo morir familiares cercanos, en parte, porque la salud que nos toca, no es la mejor. “La alienación de la que es víctima el ser humano por los mecanismos de la sociedad actual le impiden realizarse conforme a lo que sería su principal característica ontológica” señala con claridad Cuevas (2003, p. 22), y es ahí en donde la educación que podamos promover con nuestros grupos de

estudiantes es tan vital para el resto de la existencia de ellos y ellas, pero también para la nuestra. Hay a la base de aquello simplemente pura justicia social.

El educador que comenzaba a perfilarse en mi, estaría cruzado básicamente por una comprensión social de la vida en comunidad, y por la convicción de que la educación debe contribuir a promover condiciones de igualdad que le den un poco mas de justicia a la vida que vivimos. De ahí, mi creciente distanciamiento con cualquier tipo de medida discriminatoria, o excesivamente tecnocrática que no considere las condiciones de los estudiantes, sobre todo las sociales.

Irónicamente, todo ese proceso de decaída moral y anímica, coincidió con un modulo del Magíster de gestión de recursos en la escuela, en donde abordaríamos la noción de gestión precisamente desde una mirada transformadora en vez de una autoritaria (o bancaria podría decirse también), y por ende, profundamente comunitaria. Fue crudo teorizar en clase toda esa maravilla, y sentirme excluido de poder contribuir a ella en lo concreto. Fueron clases en las que mi aporte se restringió a la queja lastimera, como quien no es feliz con lo que hace.

Simbolizo una muerte psíquica. Murió el educador arrogante, ese súper-hombre que creía que podía ayudar al otro, incluso aunque el otro no pidiera ayuda. Implico una caída abismal de mis fuerzas y mis motivaciones, que me llevaría a pantanos oscuros, de los cuales tarde algunos meses en poder salir. Volvería a levantarme en el encuentro con nuevos grupos, con evidente sed de conocimiento. Serían otros contextos, otras personas, otras realidades. Todo este viaje en caída no sería más que el descubrimiento de nuevas posibilidades, más amplias que la vida profesional incluso. Si lo que ocurrió aquí fue una infelicidad galopante, lo que me enseño esta por tácito que pueda parecer, es la relevancia de ser feliz, sea donde sea que estemos. Siguiendo las palabras de Neill (1963) “el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida” (p. 36), y precisamente ahí radica mi mayor aprendizaje: ¿qué es lo que la

educación me está enseñando para la vida?, ¿cómo esta me permitiría concretar mis sueños?.

En la penúltima clase del programa de magister, tuve la osadía de verbalizar, que mucho de todo el proceso que he vivido, cuando adquiriera la determinación necesaria, pudiera llevarme al despojo de mi rutina formal de trabajador de la educación. Seguramente me lleve dentro de un auto a realizar un largo recorrido por mi país, y luego por mi continente. No lo sé aun, porque es solo un anhelo en la actualidad. Pero mi autodeterminación ya comienza a moverse hacia esas intenciones. ¿Qué me ha entregado la pedagogía en esta decisión, pudiera uno suponer, tan ajena a ella?, pues todo, ya que es el pedagogo-buscador interno, el que ha motivado este encuentro con el sentido de todo. Es la auto realización en tanto, me acerco a ser más quien soy yo. ¿Pero cómo puede uno saber esto?, y la respuesta pudiera estar, en que mientras más cerca estemos de hacer lo que queremos, aquello que nos hace vibrar de emoción el cuerpo, estaremos aportándole al mundo la versión más genuina de nosotros mismos.

Capítulo IV

Última temporada en la Academia.

Dícese del cierre inminente de una etapa, la culminación objetiva de un proceso con un claro sello en el camino del autor. Se acercan nuevas oportunidades, y las intuición movilizan hacia poner en práctica mucho de lo aprendido. La pregunta es ¿dónde?, ¿a dónde nos llevara el destino?.

Muchas influencias fueron dándose, algunas en forma espontanea y poco planificadas, y otras de maneras más sistemáticas como lo fue ingresar a la Academia de Humanismo Cristiano a este Programa de Magíster. Buscaba darme el estatus para seguir en mi rol de docente universitario, una cuestión meramente formal, no obstante me negaba a zanjar esto, ingresando a cualquier programa por el único hecho de tener el grado de magister. Este rechazo a distorsionar tanto una decisión de estudio, siempre estuvo vinculada estrechamente con la idea de darle continuidad a este viaje cargado de sentido existencial, en el que se transformo mi desarrollo profesional. Es decir, nada de lo que estudiara debería distanciarse del sentido del espejo, es decir, de ser una posibilidad de mirarme todo el tiempo.

En la primera entrevista con la maestra Aedo, supe de inmediato que estaba en el lugar correcto. Luego de una reflexión sobre mi búsqueda, ella sentenció en forma muy sucinta: “no creemos en esencialismos”, revelando para mi, un profundo sentido de la vida desde una óptica estructuralista importante de desarrollar en un mundo hoy en día tan cambiante y en permanente cuestionamiento de sus macro estructuras y los grandes relatos, como se suele decir.

Venir de estudiar las ideas de Carl Jung, a posicionarme lejos de esencialismos, me suponía ponerme desde cierto punto de vista, en la vereda opuesta a Platón, pero no necesariamente a la de Sócrates, lo cual fue la base de mi confianza en la decisión de comenzar acá. Un dato curioso fue siempre para mi muy especial. Cada vez que me enredaba en explicarle a amigos y colegas de que trataba el Magíster, de alguna manera, tomaba conciencia de lo complejo que es describir un proceso de auto conocimiento, sobre todo cuando

está encuadrado en un contexto académico. Y justamente ahí, o expresado en aquello, surge para mí uno de los aprendizajes más relevantes que este programa pudo entregarme. La noción de inmanencia, conceptualizado por algunas corrientes sobre todo filosóficas como la de Kant, suponía precisamente este mirar hacia adentro tan anhelado por mí, en un rubro en donde la vista esta puesta en lo que se hace, es decir, mayoritariamente en el “afuera”. ¿Dónde se observa este aprendizaje?, ¿Cómo se le podría cuantitativamente calificar?, pudiera el lector preguntarse, y sin embargo para quien escribe aquello ha sido difícil de responder.

Concuerdo con Echeverría (2003) cuando señala que “uno de los aspectos más importantes de esta revolución histórica fue el hecho de que también cambiamos nuestra comprensión de nosotros mismos, nuestra comprensión de los seres humanos” (p. 15), en el sentido de que es evidente que como civilización hemos avanzado mucho en distintos ámbitos, sobre todo en los tecnológicos y de ingeniería, sin embargo, al mismo tiempo hemos olvidado a nuestro propio ser en tanto hemos depositado mayor atención a otras áreas y hemos perdido la conexión más sencilla, por ejemplo con nuestra ontología. Si bien la psiquiatría y la psicología han estudiado largamente las distintas derivas de la psique humana, ¿por qué sigo sintiéndome tan forastero de las disposiciones establecidas por el mercado de vida actual?, ¿por qué siento aun dicha pulsión por buscar más o por buscar otras cosas?, ¿cómo hacemos, o como hago en realidad, para responsabilizarme de una vida con mayor sentido y vincular ese sentido con mi quehacer de maestro, de pedagogo?. La facilidad con la cual verme inmerso en aquellas preguntas, revela a mí entender, la inclinación inmanente que necesito. El foco no está entonces, o no completamente en la técnica pedagógica específica, sino en el sentido de ella o ellas, que pudiera entonces, re-significarlas. Son estos los que darán vitalidad a las técnicas y procedimientos, ya que como señala Sloterdijk (citado en Arredondo, 2018), “no está nada claro a quienes estamos educando ni tampoco cómo realizar esta actividad” (p. 159), por lo cual parece razonable primero entender los sentidos de lo que vamos a hacer y desde ahí proceder con determinadas formas.

Entrar el primer día en aquella sala de teatro que la academia dispuso para nosotros, simbolizó entrar a un mundo que me obligaría a exponerme al dominio del cuerpo. Una sala de teatro, ¿Qué más puede insinuarte?. Entré ahí y habían muchas personas completamente desconocidas. En las paredes estaban colgados espejos rectangulares que seguramente daban cuenta, de un espacio para el maquillaje facial de los actores y actrices. Estar ahí, invitaba a mirarse cada ciertos segundos, disimulando para no mostrarse excesivamente vanidoso ante compañeros que uno no conocía, y pudieran juzgarlo. Pasaron varios minutos que se volvieron una eternidad, antes que un profesor llegará a iniciar todo. Aquel momento, fue como el relato budista acerca de soltar al mono loco, o lo que la maestra Aedo señalaba como darle rienda suelta al pájaro en nuestros oídos. Puros ruidos y voces hablándome sin mayor coherencia. Ansiedad, expectativas, nerviosismo, etc. Todo en un instante.

Fue interesante como luego de la mediación de la docente, logramos mirarnos a los ojos, conversar y escucharnos con una atención sagrada, como si nos conociéramos de toda una vida. Pasamos del anonimato a una cierta complicidad mágica, en tan solo unos minutos. Para fomentar aquello, la maestra motivó diversas dinámicas grupales. Ahí estaban de nuevo, para mostrarme que son un camino pedagógico necesario para trabajar con grupos, abordando sus distintas áreas. Comprendí que las dinámicas no solo están ahí para nosotros los educadores para generar instancias de chiste y risas, sino que también, para propiciar diálogos mas intencionados. ¿Todos los educadores pueden hacerlo?, ¿se necesita realmente una personalidad específica para realizarlas?, ¿es menester contar con una exagerada extroversión para ejecutarlas?. La verdad es que no lo sé, pero si sé, que todos los educadores podemos adaptar la lógica de las dinámicas grupales, en tanto éstas son básicamente estrategias para abordar y trabajar con grupos de personas, para desarrollar distintas tareas y objetivos. Es transitar de la cátedra clásica a la vivencia en el aula. Un cambio de enfoque pleno.

A lo largo de los distintos módulos e instancias específicas, cada maestro comenzó a dejar distintas nociones en mí, a través de las distintas vivencias experimentadas, sintiendo una cierta solvencia en cada propuesta. Un hilo conductor insipiente también. La idea de transparencia fue clave para

adentrarme en el cuestionamiento de la realidad asumida como totalidad. Esa idea de que lo que veo es lo cierto, o que las cosas son lo que son simplemente porque así las entiendo, porque así las percibo, pude comenzar a entenderlas como velos instalados por mi crianza y luego, reafirmados por mí. Comenzar a verlos significaba cuestionarlos, porque era interpretarlos como un filtro, como un lente de una cámara fotográfica. Era empezar a asumir la multiplicidad de formas de entender la existencia. Ahí aparecen los quiebres. En ese punto, o esos puntos, porque son varios en distintos momentos, tomo conciencia de que el programa de estudio tiene entonces ese énfasis inmanente. ¿Por qué un magíster en educación te llevaría a plantearte dudas existenciales arraigadas en tu infancia?, y respondo, porque educamos con toda la historia que nos sigue auestas, y justamente ahí radica la posibilidad del tipo de vínculo que estableceremos con nuestros estudiantes.

Ese velo por supuesto es transparente, ya que de lo contrario lo notaríamos muy rápido. Al ser transparente se mimetiza con los contextos, y no nos permite enajenarnos un poco para mirar las cosas con cierta distancia. Romper esas transparencias era el primer paso, al menos desde una mirada racional, para cuestionar las ideas establecidas en mí. El primer velo que había que develar, era la excesiva intelectualización que estaba acostumbrado a hacer de todo. ¿Cómo se dio este proceso?. Los profesores fueron para mí, maestros de mano dura y palabra directa. No vacilaban en prohibirme la palabra cuando esta incurría en opacar otros dominios de mi ser, como el del cuerpo y las emociones.

Para hacer esto, la noción de actos de habla fue elemental. La noción de que podemos afirmar o podemos declarar, y que una u otra dará primacía o al mundo o la palabra, será clave para la toma de conciencia de mi rol de observador precisamente de ambos. Cuando afirmamos dice Echeverría (2003), hacemos algo parecido a describir, aunque (y aquí aparece un primer quiebre), suponer que describimos, supone también que conocemos aquello que estamos describiendo (de lo contrario no sería una descripción), pero ¿conocemos realmente las cosas?. Parece más preciso señalar que proponemos una interpretación de lo que estamos observando. El filósofo chileno las denomina como distinciones, y sintetiza bien esta parte de su

propuesta ontológica cuando señala que “los seres humanos observamos según las distinciones que poseamos” (2003, p. 43). El primer quiebre ontológico entonces, es distinguir dichas distinciones. ¿Se entiende?. Puedo compartir lo que observo con mi pareja, con mis hijos, mis amigos, pero no necesariamente eso supone un dominio de verdad de las cosas, en un sentido de trascendencia. La premisa supone que finalmente nunca conocemos las cosas en sí mismas, sino facetas que se nos presentan y que nosotros interpretamos según nuestros códigos. Asumir esto, me quita el peso de tener que poseer la verdad todo el tiempo, y me acerca a Sócrates cuando se da cuenta, de que es sabio porque al menos sabe que no sabe. Como educador, me pone en un rol modesto y precavido, queda taxativamente eliminado el enfoque del docente que todo lo sabe y del alumno que es una tabla rasa.

Las declaraciones, por otro lado, son aquellas palabras que si construyen un nuevo mundo. Algo cambia luego de que esas palabras son enunciadas. Echeverría (2003) ejemplifica con la declaración de independencia de Estados Unidos, pero podríamos dar varios ejemplos más de instancias en que lo que decimos, genera una realidad nueva. El filósofo lo acuña como el poder transformativo de las palabras. ¿Cómo un docente no va a tener conciencia plena de lo generativas que son nuestras verbalizaciones?.

A través de los actos del habla pude tomar conciencia, en forma didáctica, de la relevancia de aplicar escucha activa al momento de estar con los otros. Aquello coincidía con lo que se me había enseñado en contextos arte terapéuticos, con respecto al rol del terapeuta cuando frente a su consultante, debía aplicar una comprensión no juiciosa de lo que este le iba manifestando, para así no interferir en el análisis que este hacia de su propio conflicto. ¿Cuántas veces los educadores hemos sermoneado a nuestros alumnos?, transmitiéndoles nuestras creencias y valores, más que permitiendo que ellos y/o ellas nos revelen realmente en que estaban pensando o sintiendo en determinados momentos. Surgía la exigencia entonces de suspender el juicio de valor. Al menos, de oralizarlo explícitamente. Los actos del habla entonces, me mostraron distinciones, y aquellas distinciones fueron importantes para sostener conversaciones a través de las cuales, por un lado legitimar a ese otro que desea mi escucha, y por otro lado, de mejorar mi capacidad de recibir y

acoger. Aquello devino en un aprendizaje acerca de cómo generar desde el lenguaje, el tan anhelado ambiente propicio para los aprendizajes de los niños y niñas. De esta forma, la Academia y estos maestros, promovieron una continuidad terapéutica del rol de la escucha no juiciosa, como elemento clave para la construcción del vínculo con el otro.

Este (el acto de escuchar), sería en el fondo, una forma de construir la realidad a partir de la legitimación del otro. Supone una forma de establecer relación en donde, se coloca en el centro la igualdad de condiciones entre ambas partes. Una forma de democracia en el trato humano. Es un hacer concreto. Es una mirada humanista importante de revalidar, colocándola a la misma altura del rendimiento cognitivo que tanto preocupa y ocupa hoy. En lo concreto, escuchar a un estudiante hablar sobre lo que sea, se torno tan importante, como realizar la clase según lo establecido por la planificación.

Otra distinción importante de mencionar, es que supone un replanteamiento de lo corporal, ya que uno pudiera relacionar esto con lo activo, con actividades más explícitamente exigentes en lo corporal, no obstante, el cuerpo también escucha y entonces, ¿Cómo lo usamos los maestros para comunicar que escuchamos a través del?.

Las clases del Magíster, sobre todo las del inicio, tensionaron dicha corporalidad, constriñéndola al restringir la intelectualidad que me caracteriza. Gradualmente, y en palabras de Roth (2010) comencé a “soltar mis ataduras culturales y comprender las conexiones entre el cuerpo, el corazón y la mente” (p.16). El clímax de esta tensión, llegaría cuando en una ocasión, y en medio de estar reflexionando en voz alta, una de las maestras me detiene, señalando que dichos razonamientos no eran apropiados para ese momento sino que para otros. Esto delante de todo mi grupo. Aquello generaría una inmediata sensación en mí de humillación y su consiguiente enojo. Sin embargo, sería el momento más fructífero de este proceso. En la molestia, estaría la exigencia clara, de salir de mi zona de confort para enfrentarme al dominio de otras áreas.

Callar el ave imaginaria en mi cabeza, para dar espacio a la observación de los demás, auto preguntarse por la necesidad de tener que opinar en cada

momento, ¿por qué?, ¿qué es lo tan importante que debo decir que debo decirlo?, ¿no basta con que otro lo diga?. De alguna manera, sería la deconstrucción de una parte egocéntrica y, como ya habré afirmado antes, un poco narcisa, que vería en mí, una especie de depósito de datos y autores bibliográficos. Gradualmente iría padeciendo, y luego, vivenciando el énfasis inmanente del programa en tanto, supondría poco a poco, un irse mirando todo el tiempo para analizarse.

La triada del: cuerpo-emoción-lenguaje sería metodológicamente clave para poder comprender primero, y luego enseñar, desde una perspectiva más global del ser humano, que no solo lo circunscribiera a un individuo *sapiens* de mera reproducción y producción.

Todos estos aprendizajes, los de mi rol de observador, la diferencia en mis distinciones cuando afirmo o cuando declaro, la influencia de estas cuestiones en mis conversaciones con otras personas, todo aquello supuso para mí una nueva configuración de mi yo profesional, al menos en un inicio. Mi puesta en escena en las clases comenzó a tomar un rol más empático y receptivo de las distinciones que el estudiantado realizaba, conservando el sentido reflexivo en todo momento. Pero ahora motivándolo desde los demás, y ya no solo desde mi exposición.

Todo esto modificaría en distintos niveles, y dependiendo de los distintos contextos en los cuales me tiendo a mover, mis disposiciones conversacionales. Sin embargo, la triada de cuerpo, emoción y mente, también calaría profundamente en mi manera de concebir lo humano. En esa búsqueda de algo más que no fuera solo la clásica racionalización de la cuestión escolar, incluir en este esqueleto holístico de los sujetos, lo corporal y lo emocional, fue acertado. Quizás lo único que pudiera faltarme de dicha triada, sería la noción de lo espiritual en lo humano, aunque aquello perfectamente pudiera serlo todo, tanto lo corporal como lo emocional y todo ello, contenido en lo mental.

Una manera concreta de integrar esta noción en mis clases, comenzó de manera poco consciente o planificada de darse. En cada cátedra que debía dar en la universidad o en alguna de mis otras áreas de trabajo, me fue necesario iniciar con dicha triada apuntada en el pizarrón. Una vez declaradas, los

alumnos comprendían que se trataba de un énfasis algo distinto al de las demás docentes, o al menos, así ellas siempre comentaban en sus evaluaciones. Era a su vez, el trasfondo epistemológico necesario para situar mis dinámicas lúdicas y/o corporales en un encuadre, precisamente integral del ser humano. Si tenía que enseñar sobre estrategias de comunicación efectivas, lo hacíamos desde la vivencia de situaciones en donde ellas fueran necesarias, y no solamente como meras teorizaciones a través de exposiciones. En ese sentido, los aprendizajes debían al menos, ser materializados en lo corporal.

En el trascurso en que iba desarrollando todo esto, observaba distintas manifestaciones en mis estudiantes, pasando desde la incertidumbre, hasta el regocijo de sentirse aprendiendo mucho. Algunos testimonios dan cuenta de esto:

Estudiante A: *“Sus clases son mas reflexivas a lo que estamos acostumbradas en la Universidad, aunque estoy consciente de que es algo que nos hace falta”*.

Estudiante B: *“Profesor usted fue para mí un punto de inflexión en la carrera. He aprendido mucho de usted”*.

Estudiante C: *“Estimado profesor, agradezco haberlo conocido. Espero siga aportando de la forma en que lo hace”*.

Estudiante D: *“Muchísimas gracias, fue un agrado compartir con usted profe, y aprender”*.

(Micro relatos extraídos de documentación evaluativa y registros de correos electrónicos).

Cada experiencia de clase se tornó un espacio para cierto nivel de encuentro con uno mismo, en la medida por supuesto en que cada una quisiera. En el sentido en que May propone “ya no podemos ver al ser humano separado de la naturaleza, sino constitutivo de ella” (2007, p. 60), y ya no me era posible, transmitir ideas sin considerar la experiencia de cada una de mis estudiantes, desde lo más genuino de ellas y ya no solo remitido a sus conocimientos previos, en el sentido de ¿qué conozco del tema que el profesor abordará?.

Siguiendo con la autora chilena Patricia May, hay una frase de ella en su libro del 2007 “De la cultura del ego a la cultura del alma” que puede sintetizar adecuadamente mi experiencia en todo este transitar pedagógico, muy estrechamente relacionado con mi experiencia vital. Ella lo señala de la siguiente forma: “Bajar el orgullo de creernos dueños de todo y comprender que no poseemos nada, que somos transeúntes, parte de una manifestación global donde como humanidad tenemos una misión” (p. 62).

Mucho de lo que he hablado acá, está relacionado con cierta necesidad de retornar al vínculo con lo corpóreo y lo emocional, pero ¿qué significa esto en realidad?, ¿no somos todo el tiempo seres corpóreos y profundamente emocionales?, ¿de qué se trata esta búsqueda entonces?, y ¿cómo se puede relacionar con mi labor docente?. Muchas de estas preguntas me parecen muy pertinentes, sobre todo al colocarme en el lugar de quien lea este escrito, más aun si quien lo lee busca en el algún elemento que pueda aportarle a su realización profesional, específicamente en la labor pedagógica. Ante esto es clave mencionar varias cosas, una de ellas, que mucho de este texto es reflejo de un proceso eminentemente personal, que ojalá pueda sintonizar con otros u otras, sin embargo, no tiene mayores pretensiones que dar cuentas de mi proceso. Aquello aun a sabiendas, porque lo he visto, de que son muchos y muchas los que están hoy en esos caminos de búsquedas profundas para darle sentido a sus vidas y a sus profesiones.

Esa búsqueda parece en algún punto distanciarse de cierto ego del especialista que cree saberse experto en tanto es eso, un especialista de algo. En nuestro rubro, se da la particularidad de que al trabajar con seres humanos, en el fondo, laboramos con una posibilidad de producto altamente variable. No sabemos con total exactitud cuánto aprenderán nuestros estudiantes, ni qué será de ellos y ellas en el futuro, ni cuánto de lo que yo les enseñe, realmente les será de utilidad en algún momento de la vida, trabajamos si se lo piensa bien desde la más remota incertidumbre, pero movilizados por un ideario, sea cual sea este. A mí me ha hecho sentido bajar el orgullo de experto, disminuir radicalmente mi ego de profesional, y sobre todo, especializarme a través de diversos posgrados sin darle rienda suelta a dicho ego a la vez. Y se ha vuelto pertinente verme como un transeúnte más en la vida de mis alumnos, y no

perder de vista que mi aporte es (o puede ser) minúsculo entre todas las experiencias de vida que ellos y ellas seguramente tendrán.

Uno de esos aportes, en términos específicos fue el del tipo de retroalimentación que aprendí a realizar a partir de mi experiencia como alumno en este programa. Cada trabajo que entregaba constaba de discursos en donde podía expresar mis ideas y análisis. El formato se denomina ensayo y permite precisamente develar algún nivel de análisis. Lo interesante era la forma en que se me evaluaba. Los distintos maestros utilizaban un formato que algunos denominan como análisis de texto, ya que se circunscribe a revisar punto por punto cada enunciado y afirmación que el escritor realiza. Se raya la hoja con prolijidad, para ir corrigiendo o motivando un cuestionamiento de lo escrito. De alguna manera era como una mayéutica pero en formato escrito.

Cuando recibía dichas retroalimentaciones lo primero que pensaba, era cuanto tiempo les habrá tomado a los docentes realizarlo así. En las escuelas, ¿cuánto tiempo tenemos para ir corrigiendo uno a uno a nuestros alumnos?, ¿por qué la noción de evaluación se ha delimitado a calificar y no a retroalimentar en el sentido formativo?. En cuanto recibí estas, inmediatamente comencé a replicar el formato en mis asignaturas. Las estudiantes en general estaban sorprendidas en un comienzo y ya luego, valoraban de forma muy positiva dicha manera de corregir.

Estudiante A: *“me oriento para llegar a los objetivos, pese a la situación de país siempre estuvo pendiente de como estábamos, eso no se da siempre”*.

Estudiante B: *“Profesor me hizo sentir confianza y me brindó su apoyo y conocimientos”*.

Estudiante C: *“Excelente el profesor, siempre tuvo buenas disposición”*.

(Relatos extraídos de documentación sobre evaluación del acompañamiento de docente en procesos evaluativos y de práctica de la Universidad de Viña del Mar).

Podría señalar que este fue uno de los primeros aprendizajes que tuvo una bajada concreta en mis praxis, en este caso, evaluativas. Un elemento muy

específico de este tipo de evaluación formativa, fue que me permitió develar con mayor claridad los distintos prejuicios instalados en sus escritos por las estudiantes, para desde ahí cooperar en la construcción personal de aprendizajes. Esto resulta muy interesante, ya que sugiere que si bien hay un aspecto social en el aprender, su génesis pareciera arraigarse en cuestiones principalmente subjetivas, propias de cada sujeto y su historia vital. Entonces cada alumna, aprendía algo en función del cuestionamiento que yo le proponía en su escrito. Cada prejuicio develado tributaba en algún nivel de aprendizaje que se tornaba más significativo que cualquier idea que yo pudiera exponer.

En este punto quiero ser bastante claro, a través de la retroalimentación de los maestros, aprendí a retroalimentar a mis estudiantes. Desconozco si ellos y ellas se lo habían propuesto así, pero fue algo que metodológicamente, caló muy rápido en mí. Lo interesante es que hay evidencia que señala que aunque los docentes retroalimenten en el aula, no consideran las apreciaciones de sus estudiantes tan valiosas como las suyas (Goldstein, 2006; Nuthall, 2007 citados en Zepeda Aguirre, 2018), es decir, “sabemos mucho sobre el poder de la retroalimentación para generar efectos en el aprendizaje de los estudiantes, pero desconocemos cómo aprovechar dicho poder y hacer que funcione más eficazmente en el aula” (p. 123), por eso el aporte de los maestros de la Academia fue elemental para encauzar mis praxis evaluativas hacia unas más coherentes que me permitieran ser efectivo y claro, y con ello, que mis estudiantes entendieran el sentido de dichos formatos y sintieran que era una continuación de las clases en donde también aprendían. Con eso, rompíamos la dicotomía de clases-evaluación, en donde esta última, es la toma de examen, en donde solo replico lo antes aprendido. La idea era hacer de todas las clases, procesos evaluativos conscientes, en donde la fecha formal de calificación era una más en donde compartiríamos saberes y reflexionaríamos.

Ramsden (2003, citado en Zepeda Aguirre, 2018), “sostiene que los comentarios efectivos sobre el trabajo de los estudiantes representan una de las características clave de la enseñanza de calidad” (p. 126). Me parece que dicho análisis es sintético y da cuenta, del sentido de mi preocupación con este ámbito, el cual fue ampliamente influido por el magíster.

Otro aprendizaje de materialización concreta, fue conocer la categorización de Bloch (2013) de las emociones básicas. Al verme inmerso en su estudio, procedí a indagar en categorizaciones que otros autores realizaban, o habían realizado hace tiempo atrás. Me percaté que variaban en algunas pocas emociones, pero que en general se parecían. Estas también se transformaron en un pilar fundamental de mis clases. Cada noción que pretendía transmitir debía cruzarse de alguna manera con algún nivel de conocimiento de las emociones básicas, para desde ahí, proponer cualquier tipo de propuesta metodológica. Mencionarlas desde la propuesta del “Alba de las emociones” (Bloch 2013), permitió darle contexto al trabajo de pedagogía teatral realizado para abordar temáticas como la empatía, el trabajo interdisciplinario y la comunicación efectiva, entre otros.

La distinción entre pedagogía y educación, sería una especificidad que aprendería en el Magíster, con el maestro Claudio, quien las categorizaría como teoría (la primera) y praxis (la segunda). A través de esta, se establecería una clasificación interesante de algunos elementos muy exactos de nuestra labor educacional que es necesario considerar en todo momento al planificar nuestra labor. Lo meta-didáctico, es decir, aquello que estribe en la episteme, en lo ontológico, lo antropológico y ético de la cuestión educativa, ya luego, lo curricular, lo teleológico, lo temático, lo metódico, lo mediático, lo contextual y lo evaluativo, constituirían un esqueleto claro para elaborar una propuesta educativa coherente y organizada. Era hilar muy fino en nuestro trabajo. Una positiva y necesaria discusión a ratos técnica, que frecuentemente sentía que faltaba en nuestras decisiones gremiales.

Una de las temáticas con los cuales más me alegraría de toparme, sería la de educación popular. Sería Claudio nuevamente quien esgrimiría tres grandes aportaciones de dicha corriente: La sistematización, la evaluación iluminativa y la investigación acción que más arriba habré mencionado. Todas estas me parecerían muy potentes en tanto nos devuelven a los pedagogos, la posibilidad de generar la información necesaria para la toma de decisiones. Somos nosotros mismos quienes vamos investigando lo que ocurre en nuestra aula en forma científica, y estableciendo las directrices en función de las necesidades de nuestros estudiantes y no al revés, no es una política macro la

que va dictaminando lo que se irá haciendo sin considerar los contextos. Como señalaba el profesor: “texto-contexto-texto”. En el sentido en que Bateson (1980) proponía “toda comunicación exige un contexto, que sin contexto no hay significado, y que los contextos confieren significado porque hay una clasificación de los contextos” (p. 8).

Finalmente, poder reconocer la jerarquía que dictamina los sentidos de la educación desde un tiempo hasta ahora, desde lógicas de control y reproducción, para sostener una hegemonía a veces difícil de observar, y como todo este engranaje, deriva en relaciones de poder, enriqueció mi comprensión de la misma desde una perspectiva más crítica. Aquello en el entendido de que, mientras las escuelas reproduzcan el estatus quo, no podrán cambiar a la sociedad, no en el sentido en que muchos hemos reclamado incluso desde antes del estallido social del pasado octubre del 2019. La oportunidad que observo, y en que los maestros del magíster me han aportado de sobre manera, es ha empoderarme de mi rol de gestor de esos espacios que debemos abrir de diálogos de saberes. Afinar mi praxis pedagógica, para transformarla en una capacidad problematizadora de observación que promueva la toma de decisiones y la deliberación. Es la reflexión-acción para la mejora de las prácticas dentro y fuera del aula. Un factor clave en todo esto entonces, es re-significar la dialogicidad como superación del dialogo, en donde las partes involucradas comparten sus visiones de un mundo, de donde pudiera surgir un “nuevo mundo”. Para todos y todas, quienes nos sentimos reflejados por las corrientes populares y freireanas, etc., es un entender la gestión en clave política como una resistencia contra-hegemónica.

La forma en que se fueron materializando estos aprendizajes, como ya mencioné arriba, transitron desde mi aplicación de un formato formativo de evaluación centrado en el análisis de texto, con énfasis mayéutico, hasta la promoción de métodos cualitativos de recogida de información, de manera de aportar en la formación de las estudiantes, con una perspectiva complementaria a la clínica cuantitativa. Una cosa dio espacio a la otra, y tuvo que ver con generar un espacio que opusiera un complemento (como ya mencioné arriba) o derechamente, una resistencia a un modelo excesivamente estandarizado en educación.

En los espacios universitarios y técnico profesionales en donde pude desplegar todas estas ideas, tuvieron recogidas diversas. En la universidad fue muy bien recibido, aunque un poco cuestionado por las colegas en roles de poder. Mucho de esto fue percibido por las profesionales como un complemento difuso que habría que especificar más. Sin embargo, en el alumnado año tras año, hubo una tendencia notoria a valorar este formato de trabajo. Como pueden dar cuenta brevemente, los relatos de estudiantes expuestos anteriormente. Fue en los demás espacios, en donde tuvo mayores reticencias, curiosamente en donde primaban orientaciones más cercanas a lo económico que a lo educativo. Es importante aclarar esto. La educación hoy, sobre todo la universitaria, parece aprisionada en lógicas de mercado traducidas en excesiva cantidad de alumnos en las salas, alzas en las mensualidades, precarización en las condiciones laborales de los docentes, etc., sin embargo, en donde más se evidenciaban estas, eran en la educación técnica y en institutos profesionales. Muchos motivos pueden fundamentar esto, y probablemente deben haber informes financieros de las instituciones que den cuenta de esto, sin embargo para el caso, sostendré simplemente como lo económico parece no solo restarle espacio a lo educativo, sino además marcarle las pautas.

¿Dónde pareciera llevarme todo esto?, ¿qué hacer en un contexto educativo en donde lo educativo parece no ser lo más importante?, ¿seguimos pudiendo hacer lo que consideramos correcto en el aula una vez cerrada la puerta?. Estas preguntas no sé cómo responderlas hoy, pero si sé que, de todo lo aprendido, pareciera sensato volver a la escuela. Volver luego de dos años de experimentar mi pedagogía en contextos de andragogía con adultos en un estamento distinto. Tiempo necesario para observar con distancia la escuela, y ver sus modificaciones en políticas públicas. Hoy tanto el cuerpo como las emociones, sobre todo a nivel intuitivo, están empujando por la movilidad de retornar al aula al trabajo con la infancia y la adolescencia, pero en otras geografías de nuestro país. Moverse para conocer otras comunidades, y con ello otras necesidades, otras territorialidades, etc.

El proceso de búsqueda es como la vida misma. No termina con una hoja de cierre, sino que se extenderá por lo que quede de energía vital para seguir inmerso en ella. El cliché es claro en eso, no es lo que se busca en realidad el premio, ni la meta u objetivo, sino que la búsqueda en sí misma. Estaré por el resto del camino agradecido de los maestros con los cuales pude encontrarme en el espacio de la Academia, mientras seguiré en la búsqueda de sentido, ahora si en la escuela y, espero ya no en el espacio de la academia universitaria. Veremos cómo nos va con eso. Mi gratitud a los maestros.

Para terminar:

“Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es solo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro atravesada siquiera en el alma de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso”.

(Gabriela Mistral, 1923).

Palabras Finales

Dice Huizinga (2015) que “el juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”. Jugar es atávico, pareciera estar en ciertos códigos innatos en nosotros. Parte de mi búsqueda es un ir hacia esa sencillez, la calidez de quien puede adentrarse en la dinámica natural de la interacción lúdica, para desde ahí, proponer una praxis pedagógica que sea amable y legitimadora. Todas las experiencias teatrales, de clown, artísticas, terapéuticas, etc., han tenido ese propósito. Cuando he hablado de recuperar lo corpóreo y lo emotivo en nuestras metodologías, lo he hecho desde el convencimiento de que en el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes está la clave para el aprendizaje real, ese que perdura con el paso imponente de la vida. Sera nuestra fortaleza y nuestras convicciones las que deberán hacer frente a esa “cultura occidental, homogenizadora e híbrida” que Calvo (2015, p. 50) describe como negadora de la diversidad que la constituye.

Finalmente y sin ánimo de desvalorar las históricas condiciones materiales del profesorado de nuestro país, en mi búsqueda será especialmente relevante, lo que Steiner en 1919, señalaría con claridad: “Existe una diferencia notable entre lo que se produce entre un maestro u otro cuando entran en el aula para impartir su lección. Esta diferencia no radica en su mayor o menor habilidad didáctica, sino en su actitud mental” (2000, p. 18), es decir, en concebirnos a nosotros mismos como el primer recurso metodológico y evaluativo para el ejercicio de nuestras pedagogías, justamente ahí jugaran un rol nuestras corporalidades y nuestras emocionalidades, por sobre las técnicas específicas, los insumos materiales y las tecnologías de la información. Esa es mi premisa. En esa búsqueda estamos, en esa búsqueda continuaremos.

Bibliografía:

Ainscow, M. (2001) Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid, España. Ediciones Unesco Paris y Narcea, S.A.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2011) Manual de Psicología Educacional. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arredondo Guevara, M.M. (2018). Educación y Racionalidad (Filosofía de la Educación). Santiago, Chile. Lom Ediciones.

Bateson, G. (1980). Espíritu y Naturaleza. Editorial Amorrortu.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco y CSIE.

Bloch, S. (2013). Al alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones. Santiago, Chile. Editorial UQBAR.

Bruner, J. (2016). La importancia de la educación. Avellaneda, Argentina. Ediciones Paidós Ibérica SA.

Calvo Muñoz, C. (2015). ¿Inclusión Escolar o Educativa: Dilema o Paradoja?. In: *Inclusión en la Vida y la Escuela. Pedagogía con sentido humano.*, 2nd ed. La Serena: Universidad de la Serena, p.50.

Coll, C. (1997). Psicología y Currículum. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica SA.

Colmenares, A. M. (2011). Investigación-Acción Participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios, *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115. ISSN: 2215-8421.

Cuevas, F. (2003). Anarquismo & Educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. Valparaíso, Chile. Ediciones Raíces Bajo el Cemento.

Dadamia, Oscar M. (2004) Lo Especial de la Educación. Buenos Aires, Argentina. Respuestas Educativas. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago, Chile. Lom ediciones S.A.

Ester Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación, Número 332*, pp. 33-54.

Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M.L. (2009). La teoría Queer. La de-construcciones de las sexualidades periféricas. *Sociología año 24, numero 69*, pp. 43-60.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Capital Federal, Argentina. Siglo Veintiuno Ediciones.

Hesse, H. (versión de 1919, registro especial de 2001). *Demian*. Santiago, Chile. Ediciones Olimpo.

Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens*. Madrid, España. Alianza Editorial.

Jara, J. (2000). *Los Juegos Teatrales del Clown. Navegante de las emociones*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Jiménez Fernández, C., Et al. (2004) *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid, España. Editorial Pearson-Prentice Hall.

Martínez Díez, N. y López Fernández, M. (2004). *Arte Terapia y Educación*. Madrid, España. Editado por Comunidad de Madrid, Conserjería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.

Marchant-Araya, P., Nuñez Vega, C., Rojas-Barahona, C, Zepeda Aguirre, S. y Förster, C.E. editora. (2018). *El Poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago, Chile. Ediciones UC.

Maturana Romesín, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado hasta la democracia*. Santiago, Chile. Lom Ediciones Ltda.

May, P. (2007). *De la Cultura del Ego a la Cultura del Alma*. Santiago, Chile. Editorial Catalonia.

Mistral, G. Revista de Educación, Año II nº1, Stgo, Marzo, 1923.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. Paris, Francia. Editorial Santillana.

Müller-Granzotto, M. J. y Müller-Granzotto, R. L. (2009). Fenomenología y Terapia Gestalt. Santiago, Chile. Editorial Cuatro Vientos.

Naranjo Cohen, C. (2019). Ascenso y descenso de la montaña sagrada. Santiago, Chile. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.

Neill, A.S. (1963). Summerhill; Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México, D.F. Fondo de cultura económica.

Ponce, A. (2006). Educación y Lucha de Clases. Perú. Ediciones San Santiago S.R.L

Roth, G. (2010). Enseñanzas de una Chamán Urbana. La curación por el movimiento. Ediciones Planeta.

Samuels, M. (2001). Creatividad Curativa. Como desarrollar nuestra creatividad oculta para curarnos y curar a otros. Argentina. Ediciones Vergara.

Schön, Donald A. (2010) La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Steiner, R. (2000). Fundamentos de la Educación Waldorf 1. El estudio del hombre como base de la pedagogía. Buenos Aires, Argentina. Editorial Antroposófica.

Zepeda, F. (2003). Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista. Naucalpan de Juárez, México. Pearson Prentice Hall.