

tesis
doctoral
2006

el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente

el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente

autora: Inez M. Ferreira Marçal
director: Dr. Fernando Hernández Hernández

universitat de barcelona
tesis doctoral 2006

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Dibujo – Unidad de Arte y Educación



El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente

Programa de doctorado: *“Representación e interpretación en la cultura visual”*

Bienio 1996-1998

Autora: **Inez M^a. Ferreira Marçal**

Director: **Dr. Fernando Hernández Hernández**



Barcelona, febrero 2006



*Dedico a **TODAS**
y a **TODOS**,*

que con su participación directa o indirecta, contribuyeron a la realización de este trabajo a través de

- una palabra,*
- un apoyo,*
- permitiendo la ausencia,*
- haciéndose presente,*
- acogiendo,*
- enseñando,*
- compartiendo la experiencia...*

Deseo que éste pueda llegar a ellos y a otras personas, como una semilla que se abre a la **COMPRENSIÓN**.

Fig. IV

*Cada pieza,
cada piedra,
cada grano ...
no importa la posición, el nivel o la intensidad.
Todos son **imprescindibles** para construir una obra.*

Aún que pueda dejar de mencionar el nombre de alguna persona, tengo presente que la realización de este trabajo sólo ha sido posible a través de la participación de muchos.

Gracias,

A las AUTORAS y AUTORES citados, que a raíz de sus trabajos ha sido posible reflexionar sobre sus ideas para poder plantear este presente estudio.

A la Universidad de Barcelona, especialmente al personal de secretaria, a ÀNGELS GONZÁLEZ, a las PROFESORAS y PROFESORES en general y al Dr. JOSÉ MARIA BARRAGÁN.

A las amigas y compañeras de curso: CARMEN LARANJEIRA, KELLY MENDES, MARTA RICART y TERESINHA FRANZ..

Por la colaboración de: AURE ARKARAZO, BARBARA ATIE, BEGOÑA GONZÁLEZ, CAN JULIÀ, CARLES RAMOS, CARLOS GARRIDO, COLUMNNA TORELLÓ, CRISTÓBAL GUTIÉRREZ, JOSEP GONZÁLEZ-AGÁPITO, JOSEP GUIXÀ, M. ROSA CATASÚS, RICARDO AGUSTÍN y VIOLETA VALDOR.

Desde Brasil, a los primeros que me impulsaron a lanzarme en este camino: MIS PADRES, ANGELA PHILIPPINI, CARLOS REZENDE, MARGARIDA CARDOSO, ZIADIR COUTINHO y, fundamentalmente, a la gran amiga y compañera de ruta BLANDA COUTO DE MELO y a todo el equipo del PROJETO TERRA.

Por la importante y fundamental colaboración de las coordinadoras y estudiantes del CAP:

CARMEN, AINA, MIMI, TOMY, LUZ, JAN, ADRIÀ, YOD, KUKA, KOL, MAFALDA y, en especial, a ANITA.

A IVÁN OLIVEROS, que con su especial y cariñosa atención, y una gran maestría de vida, me ha abierto a un gran campo de comprensión.

A FERNANDO HERNÁNDEZ, por el cariño, dedicación, oportunidad y confianza en la realización de este trabajo, y a JUANA SANCHO por acompañar este proceso.

A mis dos FAMILIAS, la brasileña y la catalana, por su presencia, cariño y atención.

A MARIA CATASÚS, por su amistad y enseñanza discreta.

A CLARA CATASÚS, por su alegría, por elegirme como madre permitiéndome la oportunidad de comprender desde ese lugar.

A JORDI CATASÚS, con quien compartimos y aprendemos juntos en el camino de la vida, y que ha hecho posible que este trabajo se llevara a cabo, a través de su participación directa con inmensurable dedicación, presencia y amor.

En fin, a todos los demás AMIGOS brasileños, españoles y de otras partes del mundo que participaron en esta trayectoria.

RESEÑA

TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Programa de doctorado: "ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES".

Director : Dr. Fernando Hernández Hernández

Autora : Inez Maria Ferreira Marçal - 2006

"EL PROCESO DE COMPRESION EMOCIONAL EN LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD DOCENTE"

La necesidad de cambios en la educación, en lo que se refiere a la atención a la formación inicial del profesor, abarca diversos ámbitos, entre ellos el de las emociones. Tomando como premisa la reflexión de Hargreaves (1998:319¹): **«enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional»**, me pregunto: **¿cómo el profesor puede comprender al alumno sin comprenderse a sí mismo?**

A partir de esta cuestión me he propuesto investigar el siguiente problema de estudio:

¿cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente durante el proceso de formación inicial?

El objetivo de esta investigación consiste en señalar los indicadores emocionales que pueden surgir entre los estudiantes de un programa de formación inicial y pensar en un posible espacio para contribuir a la comprensión emocional. Todo ello como base en la construcción de la identidad docente.

Las emociones son un fenómeno intrínseco al ser humano y el nexo de comunicación entre su mundo interior y su mundo exterior. La comprensión emocional tiene un papel fundamental en la dinámica de interacción y el arte es uno de los mediadores en este proceso de comprensión.

Así, **defiendo la tesis** de que para comprender al otro es primordial comprenderse a sí mismo. En la medida en que los individuos se comprendan y, a partir de ello, reconozcan y cultiven sus propias necesidades de cambio, se abren mayores posibilidades de alcanzar cambios en la educación. Con este fin, es imprescindible crear espacios en la formación docente que propicien la comprensión emocional y posibiliten la transformación de uno mismo y de su entorno. El arte, como vehículo de comunicación y representación, puede ser una opción válida como mediadora de estos procesos.

PALABRAS CLAVE: comprensión emocional y relaciones, construcción de la identidad docente, experiencia emocional, indicadores emocionales, arteterapia.

¹ HARGREAVES, A.(1998) "The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership" –Toronto: International Journal of Leadership in education, vol.01,no.04 315-336

ABSTRACT

DOCTORAL THESIS
UNIVERSITY OF BARCELONA

Doctoral program: "LEARNING AND TEACHING METHODS IN THE VISUAL ARTS"

Supervisor: Dr. Fernando Hernández Hernández

Author: Inez Maria Ferreira Marçal - 2006

"THE PROCESS OF EMOTIONAL UNDERSTANDING IN THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER'S IDENTITY"

The need for change in education as far as starting teacher's formation goes, encompasses various fields, the emotional field among them. Taking Hargreaves (1998:319²) reflection as a premise: **"Teaching and learning also include and depend of an ample degree of emotional understanding"** I ask myself " How is the professor to understand the pupil without a prior knowledge of him or herself?"

Based on this question, my objective is to investigate the following study problem:

How to explore the emotional understanding that takes place in the construction of an educational identity during the initial formation process?

The objective of this investigation is that of signalling the emotional indicators which might arise among the students of an initial formation program, and to try and create a possible space of contribution to emotional understanding. All of this as a base in the construction of our identity as educators.

Emotions are an intrinsic phenomenon to humanity, and the communication link between our inner world and our surroundings. Our emotional understanding bears a fundamental role in the dynamics of interaction, and art is one of the mediators in this understanding process.

Therefore, I defend the thesis that in order to understand the other, it is primordial to understand ourselves. As individuals understand and, based on that understanding recognize and cultivate their own need of change, there is more space for change in education. In order to do so, it is vital to create spaces in educational formation that allow for a proper emotional understanding, enabling the transformation of the self and its surroundings. Art as a vehicle for communication and representation can be a valid mediator in this process.

KEY WORDS: Emotional and relation understanding, construction of the educational identity, emotional experience, emotional indicators, art therapy.

² HARGREAVES, A.(1998) "The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership" –Toronto: International Journal of Leadership in education, vol.01,no.04 315-336

“La experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida y no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es la que en ella renace y revive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada”

María ZAMBRANO

INDICE

PRESENTACIÓN	15
---------------------	-----------

PARTE I – CAMPO TEMÁTICO

Capítulo I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

EL LUGAR DESDE EL QUE SE HABLA	27
1. La construcción de mi “kit de herramientas”	28
2. Las concepciones teóricas que componen este “kit”	29
3. Del contexto brasileño a otra realidad	31
4. El origen de mis inquietudes	32
EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	35
5. Definición	35
6. ¿Por qué esta investigación?	41
7. Otras preguntas	43
ENFOQUE METODOLÓGICO	44
8. La fenomenología	44
9. Definición de conceptos usados en la investigación	52

Capítulo II

FORMACIÓN DOCENTE, CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y EMOCIONES

EL PAPEL DE LA EDUCACION	65
10. ¿Cuál es la función de la escuela?	66
11. La emoción en el proceso de cambio en la educación	68
12. La construcción de la identidad	71
13. Formación e identidad docente	73
PERSPECTIVAS SOBRE LAS EMOCIONES	75
14. Visiones y conceptos	76
15. Investigaciones contemporáneas	81
16. Las emociones en el contexto educacional	89
17. Las emociones en la historia de la educación artística	91
18. La emoción y la formación inicial docente	98

PARTE II – DEFINICIÓN DEL MARCO TEORICO

Capítulo III

DEFINIENDO EMOCIÓN Y COMPRENSIÓN EMOCIONAL

¿CÓMO DEFINO LAS EMOCIONES?	105
19. Consideraciones iniciales	105
20. Acercamiento al mundo de las emociones	107
21. El lugar donde mora la emoción	110
22. La manifestación emocional	114
23. Propuesta de George Kelly	115
24. Los estados de ánimo.	118
LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL	121
25. Comprendiendo la comprensión	121
26. Desde la perspectiva de la Educación para la Comprensión	125
27. Primer acercamiento a la Comprensión Emocional	127
28. Ampliando la teoría de la Comprensión Emocional	129
29. Descripción de la Comprensión Emocional	135
30. El mundo como contexto de la experiencia emocional	147
31. Estructura del espectro emocional	150

PARTE III – DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV

ESCENARIO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CONTEXTO DE FORMACIÓN INVESTIGADO	156
32. Características del Curso de Formación Inicial Docente	156
Metodología aplicada en la investigación	164
33. Construcción metodológica	164
34. ¿Por qué el Arteterapia?	170
35. Especificación de las estrategias para obtención de las evidencias	174
36. Pautas para el análisis	180
37. El diario como hilo conductor del proceso emocional	183

Capítulo V

LA EXPERIENCIA EMOCIONAL VIVIDA

RECONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD PARA LA BÚSQUEDA DE LAS EVIDENCIAS	189
38. Aspectos básicos de la dinámica del trabajo	190
EL DIÁLOGO CON EL DIARIO EN UNA JORNADA EXPRESIVA	192

39.	La dinámica del trabajo	193
-----	-------------------------	-----

EL DIARIO COMO SIGNIFICADO SIMBÓLICO

UN DIALOGO A PARTIR DEL DIARIO DE ANITA 222

40.	En la experiencia de formación inicial docente	222
41.	Hablando sobre Anita	252
42.	Identidad docente	259
43.	Significado de la experiencia vivida	266
44.	Cinco años después	272

Capítulo VI

LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RECONSTRUCCIÓN y REFLEXIONES 279

45.	¿Cómo los estudiantes reconstruyen la experiencia vivida?	280
46.	La cadena emocional	282

LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL en LA FORMACIÓN DOCENTE 285

47.	ÁMBITO SUBJETIVO	285
48.	ÁMBITO INTERSUBJETIVO	292
49.	ÁMBITO COLECTIVO	303
50.	ÁMBITO SOCIOCULTURAL	311

Capítulo VII

APORTACIONES AL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA 321

51.	Experiencia vivida – la distancia	323
-----	-----------------------------------	-----

LOS INDICADORES EMOCIONALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN 324

52.	Criterios para definición de los indicadores emocionales	324
53.	Los indicadores emocionales emergentes	326

EL PAPEL DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL 338

54.	El lugar de las emociones en la formación inicial	338
55.	La comprensión y la no comprensión emocional	340
56.	Dos herramientas fundamentales a la comprensión emocional	341
57.	Aspectos a considerar	344
58.	La necesidad de apoyo emocional a los docentes	359
59.	Formación personal – el arteterapia como una opción	360

RESUMEN Y CONCLUSIONES

CUESTIONES GENERALES DEL ESTUDIO

El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente	366
60. La metodología	368
61. Consideraciones generales sobre la comprensión emocional	370
62. Construcción de la identidad docente	374
63. Los diversos mundos implicados en el proceso de investigación	375
64. Algunas cuestiones que quedan abiertas a una próxima investigación	379
65. Palabras finales	380
ANEXOS	383
RESUMEN ENCUESTA	385
REFERENCIAS ONOMÁSTICAS	391
GLOSARIO	392
BIBLIOGRAFÍA	394

PRESENTACIÓN

Cada investigador tiene su propio “porqué” sobre el impulso que le lleva a querer investigar. Éste proviene de un interés particular, una necesidad profesional o económica, una inquietud, un propósito científico, un idealismo social o político o una visión más allá de las cosas, entre tantos motivos que pueden llevar a una persona a inscribirse en un programa de doctorado.

Cuando una persona inicia un proceso de investigación, con mucha probabilidad entra al mismo tiempo en un proceso de cambio interno. *«El investigador queda identificado por los intereses y valores personales, así como por cierto número de elecciones dentro del estudio, como en qué debe centrarse, con quién hay que contactar y entrevistar, lo qué hay de buscar y a qué prestar atención»* (Woods,1998:73). La necesidad de identificar nuestras creencias, paradigmas, conceptos y prejuicios, nos condiciona a una revisión de la propia vida. La búsqueda del origen de las ideas en las cuales nos basamos, nos confronta con cuestiones antes no reveladas. El cambio de mirada se hace explícito en la manera de describir los nuevos conocimientos. Este puede conducir a una nueva postura – personal, académica, política, social, crítica, etc. En esta búsqueda constante por las cuestiones humanas en el campo personal o científico, nos sentimos impulsados a lanzarnos a la aventura de investigar. En mí, el interés por lo humano y lo social, y en particular por la educación, me impulsaron a investigar sobre las emociones en el campo de la formación inicial docente.

Como sabemos, a partir de los años noventa, las investigaciones en torno a las emociones entraron en boga. En su recorrido histórico, las emociones no solían formar parte del ámbito del pensamiento racional, ni tampoco la argumentación sobre ellas se llevaba a cabo en la educación. La preocupación en evidenciar la importancia de este tema, surge con el mismo discurso que revisa las actuales exigencias del “yo”, la urgencia de una sociedad sostenible que proporcione condiciones para una mejor calidad de vida (Gergen,1992,1997; Castells, 2000; Kincheloe y Steinberg, 2000; Agenda 21³, etc). A pesar de que la emoción vuelva a entrar en escena, aún carece de espacio específico para ser tratada en el mundo de la educación, así como en otros ámbitos sociales. Como señala Hargreaves (1998a:321), *«una de las*

³ Agenda 21 - Documento de las Naciones Unidas (ONU) acordado por los líderes mundiales en la ECO –1992 (Río de Janeiro-Brasil).

prioridades educacionales, consiste en crear condiciones para que ocurra una mejor comprensión emocional».

Desde un enfoque diferente y abordando otras cuestiones, Gergen (1996:273) enfatiza la importancia de las emociones argumentando que ellas «*constituyen la vida social*». Para él, este enfoque permite situarlas dentro de «*redes más amplias de significado cultural*».

En la historia conceptual de las emociones, no ha habido consenso sobre su naturaleza y sus funciones. La intención aquí no es crear otro concepto que la defina, como tampoco se trata de percibirla desde un sólo fragmento (fisiológico, biológico, sociológico, neurológico, etc.). Más bien busco diferentes maneras de explicarlas desde el punto de vista de la cultura occidental, sin olvidar referencias y aportaciones de la cultura oriental, para poder entenderlas de forma más amplia y unificada.

Entiendo que las emociones son un fenómeno intrínseco al ser humano y el nexo de comunicación entre su mundo interior y el mundo exterior. La “comprensión emocional” tiene un papel fundamental en la dinámica de las relaciones humanas (Denzin,1984), sean estas de uno consigo mismo o con los demás. En cada momento de la vida, hablamos o nos manifestamos desde la esfera de un “yo, tú, nosotros, ellos, mundo, etc.”. En cada posición, presentamos a la vez una manera de percibir y de comprender nuestras vivencias y las de los demás. Cada “esfera” se manifiesta dentro de un ámbito emocional, propio del contexto de interacción (Schütz, 1972). En esta investigación considero los cuatro ámbitos siguientes, cada uno de ellos relacionado con un tipo de experiencia emocional que también corresponde a un tipo de relación:

- subjetivo - experiencia individual – relación “yo conmigo”
- intersubjetivo - experiencia con el otro – relación “interpersonal”
- colectivo - experiencia compartida – relación “grupala”
- sociocultural - experiencia social – relación “informal”

La esfera de “los demás” abarca todo el contexto social en el cual estamos inmersos: familia, escuela, trabajo, ciudad, mundo, etc. En este encuentro con el otro, nos hallamos sumergidos en una “cadena emocional”. Esta se da a través del entrelazamiento entre las esferas y respectivos ámbitos emocionales, englobando un amplio campo de experiencias. Todos los sujetos implicados vivencian sus emociones y reciben la influencia de la emocionalidad de los demás, así como de todos los otros factores que componen el contexto de la experiencia.

Toda esta complejidad pone en juego las comprensiones e incomprensiones emocionales, en un continuo movimiento circular. Esta circularidad abarca nuestros cambios de estado de ánimo y nuestros cambios de papeles en cada momento de la vida. La experiencia es vivida y

compartida por todos. Las construcciones personales (Kelly,1955/1991; Botella y Feixas,1998) se hacen a partir del aprendizaje que se da a través de las experiencias, en un proceso de “interacción social”.

En el contexto escolar, la cadena emocional se hace muy evidente. Todo gira en torno a la intersubjetividad emocional que involucra a profesores, alumnos, dirección y toda la estructura institucional. Esta dinámica intersubjetiva abarca todas las actividades producidas, las acciones y reacciones manifestadas, todo lo que se vive dentro del contexto llamado “mundo de la experiencia”. Ahí encontramos la “presencia” de cada individuo con su singularidad, subjetividad y forma de ser; una energía que caracteriza su ritmo; sus limitaciones, facilidades y dificultades; una mente con la cual elabora sus constructos personales y una manifestación emocional con la cual interacciona con él mismo y con el mundo.

Esta investigación se basa sobre todo en una mirada holística sobre los fenómenos de la vida. Entiendo así que no hay como desvincular los aspectos cognitivos de los afectivos, como tampoco los aspectos personales de los sociales. Es esencial considerar tanto las referencias psíquicas como las socioculturales, políticas e históricas, entre otros aspectos que intervienen sobre el individuo en un contexto de experiencia emocional.

El principal punto de partida y preocupación central es con el “**individuo**”. Enfoco al individuo que está en la educación con la función de “aprendiz de la docencia”, tomando como referencia básica la necesidad de cambios en la educación (Eisner, 1992,1997,1998; Fullan y Hargreaves,1992; Hargreaves et.al 1998; Hernández, 1998, 2000; Naranjo, 2004; etc.) y la propuesta de "Educación para la Comprensión" (Hernández,1997,1998; Wiske,1999; Blythe,1999; Boix-Mansilla y Gardner,1999,etc.).

Este foco se centra en torno al proceso de construcción de la identidad docente, vinculado a la necesidad de la comprensión emocional, considerando como premisa las reflexiones de Hargreaves (1998a:319) de que: «**enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional**». A partir de ella, me pregunto: **¿cómo el profesor puede comprender al alumno sin comprenderse a sí mismo?**

Con base en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional (Hargreaves,1998a), la presente investigación ha sido planteada en dos etapas con los siguientes objetivos generales:

- **Señalar una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes, en el proceso de formación inicial.**
- **Pensar en cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente, durante el proceso de formación inicial.**

Para llevar a cabo el estudio, elegí como “contexto de la experiencia vivida” o escenario y población, a los estudiantes que obtuvieron el Certificado de Aptitud Pedagógica – CAP - en el bienio 1998-1999. Se trata del Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Visual y Plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo da la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona. La opción por este grupo, se justifica por la afinidad entre el marco teórico de este estudio y la propuesta de dicho curso.

A partir de la reconstrucción, significado y comprensión de la experiencia vivida por estos estudiantes, ha sido posible alcanzar los objetivos aquí propuestos y otras aportaciones del propio estudio. Como una de las conclusiones, queda claro que si la educación necesita “cambios” estos serán más posibles en la medida que los individuos se comprendan y, a partir de ello, reconozcan y cultiven sus propias necesidades de cambios. Para reconocerlas, es imprescindible crear espacios que propicien la comprensión emocional y posibiliten la transformación de uno mismo y de su entorno. El arte, como vehículo de comunicación y representación, puede ser una opción válida como mediadora de estos procesos.

Características generales del estudio

Dentro de un planteamiento sociopolítico, esta investigación se vincula a la propuesta de **“investigación educativa”** en el campo de la formación inicial docente. «*La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos, como para la mejora de la educación*» (Sancho y Hernández,1997:97). También de acuerdo con Cohen y

Manion (1990), cuando se usa el término investigación educativa, hay que tener presentes los siguientes aspectos:

- las aplicaciones de una ciencia del comportamiento a los problemas del ser humano dentro de su contexto social;
- la aplicación de estos mismos principios a los problemas de la enseñanza y aprendizaje dentro del marco educativo formal y
- la clarificación de los temas que tengan conexión directa o indirecta con tales conceptos.

Metodológicamente, esta investigación se basa en la línea del **“estudio cualitativo”** (Guba,1985; Taylor y Bogdan,1987; Geertz, 1989; Wittrock et.al ,1989; Eisner, 1998; Denzin y Lincoln,1994; Stake,1998). Éste tiene como característica una visión naturalista, interpretativa, holística, empírica y empática (Stake,1998). El proceso de construcción del estudio se ha concentrado de forma natural en tres vías: la fenomenología, los constructos personales y el arteterapia. Este último aparece como una línea transversal con la cual he buscado las evidencias, al mismo tiempo que asume una forma peculiar con la que narro el recorrido.

El enfoque **“fenomenológico”** incluye reacciones, emociones, sentimientos y percepciones (Bisquerra,1989). Factores éstos que son elementos de estudio de esta investigación. De acuerdo con Bisquerra, este enfoque se basa en la introspección, en el sentido de que parte de las descripciones que hace el propio sujeto ante una determinada situación y que la introspección es considerada válida como método científico.

La teoría de los **“constructos personales”** (Kelly,1955/1991), ha sido la referencia para estudiar el fenómeno emocional con sus indicadores. Esta perspectiva también se vincula a las investigaciones educativas (Cohen y Manion, 1990). Para estos autores, las construcciones personales forman parte de la unidad básica de análisis en una teoría de la personalidad declarada formalmente completa. La elección de este método se justifica por su compatibilidad con las características de esta investigación. Al mismo tiempo una de sus particularidades se refiere a su flexibilidad y adaptabilidad respecto a las técnicas (Cohen y Manion, 1990; Botella y Feixas, 1998). Considerando esta flexibilidad y la demanda de los objetivos del estudio, ha sido utilizada la estrategia de articulación de **“constructos no verbales”** que señala el trabajo artístico creativo como posibilidad (Botella y Feixas, 1998). En este caso se trata del **“arteterapia”**.

Dentro de los aspectos metodológicos, esta investigación tiene presente el compromiso con la **ética**, los criterios de **credibilidad** y el **rigor** en los análisis.

Cartografía de la investigación

A fin de facilitar la comprensión del itinerario desarrollado en esta investigación, a continuación presento las coordenadas que trazan este mapa.

Para construir el diálogo, tanto en el proceso de la investigación como en la descripción de la misma, tomé como base la investigación cualitativa, principalmente a través de los trabajos de Taylor y Bogdan (1987), Geertz (1989), Denzin y Lincoln (1994) y Eisner (1998). Este diálogo se establece con las autoras y autores que forman parte del contenido del estudio. Como "experiencia compartida" (Denzin,1984) uso el "yo", "ellos" y "nosotros" para narrar el recorrido. Es decir, se narra desde la voz de quien investiga (Amaus,1996), desde la voz de los personajes presentes en las evidencias y desde las ideas compartidas con el director de esta tesis. En este sentido, cuando hablo del "profesor Fernando Hernández", me refiero a las reflexiones desarrolladas en el aula y durante la construcción de este estudio. Cuando hablo de "Hernández" apunto sus referencias como autor.

Como el estudio trata el proceso de comprensión emocional como experiencia humana individual y compartida a través de la intersubjetividad, sería incoherente desconsiderar la experiencia de quien investiga. Del mismo modo que cuestiono cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo, también me he cuestionado cómo definir la comprensión emocional sin vivirla en mí. La misma fenomenología sugiere que el investigador esté atento a su propia subjetividad (Augras, 1986). Como investigadora estuve atenta a las observaciones en el trabajo de campo y a los acontecimientos de la vida diaria. La investigación estaba inmersa en la cotidianidad.

Las metáforas también ocupan un papel importante tanto en la construcción del estudio como en su narración, principalmente por la lucidez del lenguaje metafórico, como forma de verbalizar o clarificar lo que pensamos. Cabe resaltar que la investigación cualitativa incentiva a explorar distintos formatos de escritura, entre ellos la narratividad, las metáforas, la poesía, la representación visual, etc (Richardson,1994). Como nos invita Eisner (1998), hablar desde el corazón tampoco excluye el compromiso con el rigor académico.

Sobre la organización del contenido

La exposición de la investigación está dividida en tres partes con sus respectivos capítulos:

PARTE I – CAMPO TEMÁTICO

Capítulo I - Define el lugar desde el que se ha construido la investigación. Este desarrollo parte de la explicación del “lugar desde el que se habla”, que abarca tanto la experiencia biográfica como el origen de las inquietudes y la construcción de lo que se conoce. También incluye el problema de la investigación y la definición, tanto del enfoque metodológico como de los conceptos específicos que componen este trabajo.

Capítulo II - Da continuidad al primer capítulo, referenciándolo al “papel de las emociones en el ámbito de la educación”, principalmente con respecto a la formación inicial, a la construcción de la identidad docente y a la educación artística. Al mismo tiempo presenta diversas propuestas sobre las emociones, desde la visión clásica hasta las investigaciones más recientes.

Ambos capítulos describen el estado de la cuestión del tema estudiado, representando el campo temático a partir del cual se construirá el marco teórico.

PARTE II – DEFINICIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Capítulo III - Presenta “el marco teórico” y como éste ha sido construido, a través del planteamiento de cómo esta investigación define las emociones y la comprensión emocional. Su desarrollo parte de caminos recorridos por Norman Denzin (uno de los pilares de referencia de esta investigación), principalmente en lo que se refiere a las teorías de Heidegger y Schütz. Además se fundamenta en planteamientos pertenecientes a los ámbitos de la psicología, la sociología y la filosofía, provenientes tanto de nuestra cultura como de otras. Siguiendo la fenomenología, estas definiciones también consideran las observaciones en el trabajo de campo, en la experiencia de la vida diaria y sobre uno mismo en cuanto investigador.

PARTE III – DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En esta parte se describe como ha sido construida y desarrollada la propuesta empírica a través de los respectivos capítulos:

Capítulo IV – Describe “el escenario del estudio empírico” que incluye las características del curso de formación inicial investigado y de la metodología aplicada. Este último abarca el proceso de construcción metodológica, los desafíos encontrados, los tipos de evidencias, las estrategias para recogerlas y las pautas de análisis. También introduce la participación directa de los colaboradores a través de sus voces. Aquí se inicia el momento en que la investigación se apropia del marco teórico y destaca el diario producido por los estudiantes durante el curso de formación inicial docente, como hilo conductor del proceso emocional.

Capítulo V – Describe “la experiencia emocional vivida” por los sujetos de la investigación. Esta experiencia abarca dos “contextos” que son presentados en dos partes distintas de este capítulo:

1ª parte - Reconstruye la experiencia vivida en una actividad realizada específicamente para la búsqueda de las evidencias. Esta actividad presenta como propuesta “un dialogo con el diario” a través del lenguaje arteterapéutico. Su reconstrucción detalla los pasos de su desarrollo y presenta a los sujetos de la investigación con sus vivencias en torno a sus diarios. En este momento de la investigación, cada colaboradora y colaborador eligió su propio nombre con el que anónimamente se presentan en el estudio.

2ª parte -Describe la experiencia vivida durante el curso de formación inicial a través del hilo conductor: “el diario como significado simbólico”. Su construcción parte de reflexiones basadas en la presentación del caso “Diario de Anita”, una de las colaboradoras, entrelazado con las voces de sus compañeras, compañeros y coordinadores del CAP. En este dialogo se describen los momentos del curso, cómo se trabajaron las emociones, las dificultades surgidas y cómo los estudiantes valoran la experiencia de formación. Anita pasa a asumir un papel destacado en el estudio. El hecho de compartir su primera experiencia como docente, ha permitido verificar e ilustrar significativamente el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

Capítulo VI – Reconstruye analíticamente el proceso de formación inicial, a partir de la reflexión sobre la experiencia emocional vivida por los estudiantes del CAP. Señala como la comprensión emocional se refleja en el contexto de formación, generando una “cadena emocional”. Esta implica un amplio campo de relaciones de los estudiantes consigo mismos y con los coordinadores, profesores, tutores, visitantes, sus alumnos de prácticas y el mundo laboral. La cadena emocional es expresada y analizada en las esferas de “yo, tú, nosotros, ellos” con sus respectivas experiencias emocionales en los ámbitos subjetivo, intersubjetivo, colectivo y sociocultural.

Capítulo VII – Se exponen los resultados del análisis de los datos, responde a las preguntas de la investigación y al mismo tiempo presenta una síntesis del estudio. Se señalan una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes en el proceso de formación inicial y apunta algunas sugerencias sobre como explorar el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

Conclusiones

Se exponen las conclusiones de la investigación y se presentan sugerencias para posibles ampliaciones como puertas abiertas a otras investigaciones.

Asimismo, se considera que a lo largo del presente estudio se pueden sacar más conclusiones o comprensiones a partir de la visión propia de cada lector.

Anexos

Referencia onomástica.- Muchos de los autores nombrados constituyen históricamente la base del pensamiento de los temas aquí tratados, siendo importante situarlos en su tiempo cronológico. Esto nos aporta una referencia del contexto social, político y cultural de cada uno de ellos en su época. Se justifica este apartado por la interpretación que hacemos de los hechos, de lo que está escrito, de como lo vivimos e, incluso, de como interpretamos lo interpretado. Principalmente porque la interpretación es una representación de nuestra mirada, desde lo que vivimos ahora.

Cuadro resumen de las encuestas - Se recogen en un cuadro-resumen los resultados extraídos de la encuesta a los colaboradores. La encuesta se elaboró a partir de la teoría de los constructos personales, como una de las fuentes para obtener los indicadores emocionales.

Presentación de las citas

Con esta marca (►) se resaltan los aspectos que son claves para la lectura del texto.

Citas de los autores:

- Cuando se habla sobre un autor, su primer nombre estará en minúscula y el apellido en mayúsculas la primera vez que es citado. Esto puede volver a repetirse en otros capítulos como forma de situar al lector sobre el personaje de quien se habla. En las siguientes apariciones se mantiene sólo el apellido en minúscula como los demás.

- Cuando se incorpora una cita de un autor, esta estará identificada con el apellido en minúscula, acompañado del año y del número de página de la publicación que se está utilizando, cuando éste sea el caso. Si en un texto muy cercano se vuelve a utilizar esta misma referencia, ésta estará identificada sólo con el nombre del autor sin la fecha, para agilizar la lectura.

Esquema para las citas de las entrevistas:

(Etv,05.3) significa: “Entrevista nº 05, localizada en el párrafo 3”. Este formato se utiliza cuando se precisa mantener totalmente el anonimato. En la mayoría de los casos, estará identificada con el seudónimo de la persona entrevistada.

Notas importantes:

Anonimato: Para mantener la privacidad de todos los colaboradores que han participado en este estudio, tanto estudiantes como coordinadores, eligieron el seudónimo con el que se presentan en las narraciones.

Género: En las líneas que siguen, aunque no estén explícitos distintamente los géneros, “lo femenino” y “lo masculino” están presentes en cada palabra que los generaliza. El deseo es que MUJERES y HOMBRES puedan sentirse reflejados en esta investigación, en que se comparte una experiencia no sexista.

PARTE I – CAMPO TEMÁTICO

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

EL LUGAR DESDE EL QUE SE HABLA

En el clásico *“El antropólogo como autor”*, Guertz (1989:17) con las palabras de Foucault, nos invita a producir un texto no desde el anonimato sino identificando *«¿de dónde procede?, ¿quién lo escribió?, ¿cuándo?, ¿en qué circunstancias? o ¿con qué intención?»*. Esta invitación se extiende al campo de la investigación cualitativa y principalmente a la perspectiva narrativa. La idea central sostiene que es importante señalar desde dónde se habla para que se pueda comprender mejor lo que se dice (Condominas, 1991; Hernández,1997,2000). Se adopta esta posición no como hecho autocomplaciente y autoreferencial sino para que se puedan esbalecer puentes entre lo que se dice y desde dónde ello se hace (Clandini y Connelly, 1995, 2000).

Con el fin de situar el lugar desde el cual surgió y se construyó esta tesis, me parece fundamental exponer desde dónde hablo. Esto engloba mi experiencia biográfica, el origen de mis inquietudes y mi formación profesional, tal como describo a continuación.

Este capítulo también incluye el problema de la investigación y la definición tanto del enfoque metodológico como de los conceptos específicos que componen este trabajo.

1. La construcción de mi “kit de herramientas”

Nacer en Conceição do Mato Dentro, pueblo barroco, tradicional por excelencia, situado en el Estado de Minas Gerais (Brasil) y pertenecer a una familia grande, alegre, artística y afectiva, con participación activa en esta comunidad, inicia sin duda el marco de mis concepciones.

Provengo de la formación en magisterio, artes plásticas, educación artística y arteterapia. Traigo recuerdos de mi opción por el arte a partir de los seis años de edad. Además de las artes plásticas, la música, la danza y el teatro siempre estuvieron presentes en mi vida. Por mucho que tuviera un gran interés por el arte y en saber “el por qué de las cosas”, al inicio de mi carrera universitaria no me imaginaba defendiendo una tesis. Sin embargo el interés por lo social y por la educación se despertaron muy temprano, hacia los catorce años, cuando participaba en un grupo de jóvenes franciscanos.

Cursé los estudios de magisterio en Conceição, en un colegio dirigido por las Clarisas Franciscanas. Aunque se trataba de un contexto con un enfoque tradicional, tuve la oportunidad de encontrarme con un cuerpo docente de un carisma especial y un grupo de amigos-colegas que veníamos juntos desde la primaria. Nuestros dos últimos años de escuela, 1982 –1983, coincidieron con el cambio de dirección del colegio. Lo asumió un grupo también de Franciscanas con una visión crítica y reflexiva, con bases en la antropología y la sociología. Esta nueva dirección nos presentó una realidad del mundo muy distinta de la que estábamos acostumbrados y a la cual nos abrimos totalmente. Este cambio de paradigmas nos llevó a que se nos considerara la clase “revolucionaria” del pueblo. Enfrentamos los tabúes impuestos por la sociedad, rompimos con las tradiciones y apoyamos, junto con la dirección del colegio, a una compañera que se quedó embarazada, hecho hasta entonces inadmisibles. En nuestra fiesta de graduación, no desfilaron con vestidos de brillantes y sí llevábamos, en cambio, una simple camiseta con un dibujo realizado por nosotros. “Ropa igual para todos” (hombres y mujeres) así como todos los derechos. Llevábamos en el corazón un gran deseo de revolucionar el mundo y en nuestras manos el diploma que sería nuestra herramienta para esta conquista. Este diploma estaba sellado con las marcas de Paulo Freire y Leonardo Boff, que posiblemente portaban influencias de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, en una estructura calcada en San Francisco de Asís, el padre de la pobreza.

Así como yo, mis compañeros también siguieron con este “sueño” de cambiar el mundo. ¡Ay sueño! Pues cuando salimos del pueblo a la gran ciudad y nos lanzamos a la universidad, al mercado de trabajo y a la lucha del día a día, deparamos con un mundo mucho más cruel. Nuestras herramientas no eran suficientes por sí solas. Sabíamos que mucho estaba

equivocado, que necesitaba ser arreglado, pero nuestro diploma no nos planteó propuestas alternativas. El tiempo fue sacándonos poco a poco nuestras fuerzas y el capitalismo nos tragó. Hago aquí una crítica, a las “propuestas críticas”, cuando critican pero no proponen alternativas.

El arte siguió siendo mi opción. Inicié mi formación universitaria en Artes Plásticas y al cabo de dos años hice en paralelo la formación en Educación Artística. Ambas en la “Escola Guignard” que hoy pertenece a la Universidad de Minas Gerais. La Guignard tiene como base el arte contemporáneo y es conocida por su característica de ruptura con el modelo académico de escuela de artes. En este mismo período trabajaba como funcionaria del “Palácio das Artes”, que es un gran centro de formación y presentaciones artísticas en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Ahí estuve 10 años y entre otras cosas aprendí el funcionamiento del mundo administrativo y empresarial del arte.

Al salir de la universidad e iniciarme como profesora de educación artística en escuelas de enseñanza secundaria y proyectos con niños de calle, sentí que mi “kit” de herramientas no estaba del todo equipado. Me quedaba fascinada con la potencia del arte como elemento transformador, sin embargo, encontraba a faltar más bases para comprender lo que sucedía. Seguí atenta a nuevas referencias que pudieran atender esta demanda. En una de estas búsquedas conocí a Fernando Hernández y Juana Sancho en el seminario “*Re-formas e Re-paros*”, que abordaba la formación del profesor de artes, realizado en São Paulo en 1994. Otros grandes encuentros se dieron en el posgrado en arte-educación y con el arteterapia. En este punto siento que se completó la primera etapa de mi “kit”. La formación en arteterapia me dió el soporte que buscaba para mi práctica docente.

Por mi interés en comprender lo humano y por defender una educación que considere sus objetivos en función del contexto, permanecí con la mirada atenta, una escucha constante y una gran apertura a los nuevos conocimientos.

2. Las concepciones teóricas que componen este “kit”

Mi concepción de las artes plásticas y educación artística (EA) está basada en la importancia de ver, experimentar y comprender. En otras palabras, vivenciar el arte. Estos fundamentos parten de tres puntos. Primero, de mi propia práctica en cuanto artista plástica, que me permite comprender el proceso de la creación artística y que define mi significado personal del arte. Segundo, de la teoría de la propia EA en la cual me formé y que tiene como objetivo la visión de educar a través del arte (Barbosa, 1991:17). Esta visión no excluye el contexto de

educar sobre el arte. Y tercero, la teoría del arteterapia (AT) con enfoque junguiano que me posibilita comprender el mundo simbólico y a mi misma, y me acerca a la comprensión del proceso de los demás.

Me identifico con la Cultura Visual (una de las actuales líneas de pensamiento en educación artística) en cuanto a su planteamiento de «*mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos*» (Hernández, 1997a:54). También por estar relacionada con la visión transdisciplinar, la realización del currículum en un proceso alquímico transformador, así como con la importancia de realizar un proyecto con estructura sólida. En este sentido, sintonizo con los conceptos postmodernos para el currículum de la Educación Artística para la Comprensión, tal como expone Freedman (1999):

1. Interacción con los seres humanos
2. Diferencia en las culturas
3. Ver las complejidades, no reducir
4. Conexión con diferentes formas
5. Dominio de todo mundo que se deja seducir
6. Significación
7. Partir de la experiencia de las personas

Veo coherencia de estos aspectos con el enfoque del AT en el cual me encuadro, o sea, el AT como proceso de individuación. El AT trabaja con la expresión simbólica a través de los recursos plásticos evidenciando la acción de la imagen. Esta teoría entiende que, al ordenar o elaborar con los diferentes materiales del arte, el individuo análogamente crea condiciones internas de ordenación, estructuración y transformación que le posibilita la comprensión de sí mismo y de su entorno (Philippini, 1998) .

Cuando pienso en la Educación Artística para la Comprensión, tomo como referencia sus objetivos. Entre ellos, destaco que los estudiantes sean capaces de transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas, además de ayudarles a desarrollar su propia identidad (Hernandez, 1997). También tomo como referencia mi propia experiencia en este proceso.

El proceso de construcción de estudio, es hoy un nuevo elemento de mi “kit” de herramientas. Es posible que la muerte sea el último motivo para que uno cese las inclusiones en su “kit”. Asimismo, su contenido, podrá servir de referencia a otras experiencias.

3. Del contexto brasileño a otra realidad

La sugerencia del profesor Fernando Hernández, de ampliar mi práctica de trabajo a través de una investigación me trajo hasta España y Cataluña. La elección del programa de Doctorado en “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales” en la Universidad de Barcelona, se debe al hecho de la afinidad entre las propuestas del mismo, su enfoque en el ámbito de la cultura visual y mis inquietudes. Todos estos factores me incentivaron a lanzarme a esta aventura investigadora.

Salir de un contexto brasileño con su necesidad emergente, en el que tenía una práctica en la acción, y entrar en el mundo de los estudios intensos fue un gran cambio en mi vida. Cambio éste que ha exigido un período de adaptación de mi cuerpo, de mi ritmo y de mis necesidades de producir arte. La escritura pasó a ser mi nueva forma de producción creativa y el hábito de horas de lectura con ahínco fue otro aprendizaje. Aprendí que investigar es trabajo, es profesión y como cualquier otra, es importante que sea realizada con atención, gusto y cariño.

Pasar por una “desconstrucción” del propio discurso, aunque conflictivo, me pareció fundamental. Al reconstruir lo hacemos de forma más consciente, con más seguridad y pensando en el sentido de las palabras. He comprendido la importancia de este primer paso en la investigación. Sin duda, el conocimiento adquirido anteriormente lo veo como fuente de gran valor en mi proceso. En este sentido, me sentía reconfortada con las palabras de Hernández (1998:29) al decir *«que para continuar aprendiendo es necesario un conocimiento previo y que su naturaleza no tiene que ser sólo académica, también puede ser de sentido común, fruto de la experiencia cotidiana o relacionado con otros conocimientos organizados, no necesariamente “científicos”»*.

Las diferencias culturales fueron y son otro motivo de aportación. Más aún cuando comprendo donde están las diferencias. En este sentido, ha sido importante entender que en Brasil tenemos la costumbre de comer “platos combinados”. Es decir, una combinación de diferentes ingredientes en un mismo plato. Mientras que aquí lo más común es comer un primer plato y un segundo. Localizar esta diferencia, aunque en forma de metáfora, me ha ayudado a situarme delante del nuevo contexto, en cuanto a mi forma de vivir, de pensar y principalmente de mi visión ecléctica en el sentido de abertura a nuevos conocimientos y posibilidades.

De igual manera, como la investigación gira en torno a la “comprensión”, sería incoherente separar lo profesional de lo personal. A medida que investigaba, la propia investigación me investigaba a mí. Incluso, desde el campo de la fenomenología, Augras(1986:23) concluye

que la objetividad del proceso de reconocimiento y comprensión del otro, se fundamenta en la intersubjetividad. Para ella, esto supone por parte del investigador, la atención de su propia subjetividad. Ella propone que el observador investigue dentro de sus propias vivencias, los caminos que puedan llevarle a la comprensión del otro. Además, añade que asumir la propia subjetividad no es sustituir las problemáticas de uno a los conflictos de los demás. *«Es reconocerla para delimitarla, transformándola en herramientas para la comprensión del otro.»*

Venir a Barcelona, ha sido mucho más que hacer un estudio. A medida que exploraba el problema y a través de las lecturas necesarias para lo que estaba planteando, la investigación me llevaba por sí misma a encontrarme con varios manantiales. Algunas de estas fuentes son los propios autores que aparecieron durante el proceso. Otras son fuentes donde posiblemente han bebido personajes que admiro. También he contactado con otras referencias en un proceso paralelo a la investigación, pero que al mismo tiempo tenía conexión con ella. Todos estos descubrimientos me han aportado comprensión y me nutren como investigadora, mujer y madre, además de darme respuestas a muchas de mis preguntas.

Curiosamente, antes de llegar a Barcelona, el profesor Fernando Hernández me regaló una camiseta con este pensamiento de Gaudí: *“L’originalitat consisteix a apropar-se, a retomar a l’origen”*. Una vez instalada aquí, tuve la gran sorpresa de descubrir que mi apellido Marçal, el cual define mi identidad familiar, es de origen catalán. También, como la investigación sigue concomitante con la vida, los cambios en este periodo han sido diversos e importantes. Aquí encontré mi pareja, tuve mi primera hija y constituí mi nueva familia, mi nueva casa, mi nuevo mundo cotidiano. El motivo de estar aquí ya no es sólo como investigadora. Este país pasa a formar parte de mi vida y, de visitante, me he convertido también en ciudadana de él.

4. El origen de mis inquietudes

Las líneas anteriores revelan el punto de origen de mis inquietudes donde el arte siempre ha tenido un papel de referencia. Mis interrogantes van ampliándose en la medida que también amplío la mirada hacia el mundo. Así, me siento inmersa en el discurso que inauguró la entrada de este milenio, el cual gira en torno a la importancia de volver la atención a lo humano y dar voz al “yo”. Me atrae todo movimiento socio-político que está atento a este

rescate. Esto implica los temas transversales como: el principio del “desarrollo sostenible”⁴; la necesidad de rescatar y resituar el “yo” a partir de los discursos de la postmodernidad; la atención a las emociones y la necesidad de cambio que abarca diversos sectores como: sociedad, política, educación, ciencias, salud, cultura y otros. Veo el momento actual como de “incertidumbre” en el que nos encontramos en la búsqueda de nuestra propia identidad.

La necesidad de cambio, por supuesto, también abarca la educación artística. Al mismo tiempo, su historia apunta un descubrimiento progresivo del gran valor del arte para el desarrollo del ser humano en los aspectos cognitivos y afectivos. Como una forma más amplia de sus posibilidades, el arte es presentado como “mediador cultural” (Hernández, 1997:54). Sin embargo, el cómo aplicar, difundir, explorar y enseñar arte en un contexto educacional, está marcado por tentativas, experimentos, paradigmas y paradojas.

Partiendo de mi experiencia como artista plástica, docente y arte-terapeuta, he podido evidenciar que la educación artística puede asumir una postura más intensa dentro de la Escuela. Además, es un objetivo de la cultura visual el que el arte contribuya para la comprensión del individuo en sí y de su entorno (Hernández, 1997a:58). He constatado estos objetivos, trabajando con alumnos de escuela pública y privada, niños de la calle y maestros entre otros. Por otro lado, pude también comprobar que en la práctica, son grandes las dificultades encontradas por los profesionales para aplicar lo supuestamente aprendido dentro de su contexto institucional (Marçal, 1996:4).

Siempre me llamó la atención cuando, en mi práctica docente, oía las lamentaciones de mis compañeros de docencia sobre las dificultades de su práctica. Al mismo tiempo, presenciaba la escuela rechazando a los alumnos que no “encajaban” en las normas. Paralelamente a este contexto, acompañaba las incesantes propuestas para un posible cambio. Planteaba interrogantes en el sentido de intentar comprender lo que promovía aquellas situaciones. Mi mirada sobre los dos sujetos de la relación educativa, partía del punto de vista no simplemente como ocupantes de una posición de alumno o de profesor, sino como individuos que traen en sí todas las características culturales las cuales constituyen su “yo” (familia, contexto socioeconómico, etc.) Entre varias hipótesis sobre las causas de las dificultades, la más frecuente estaba relacionada con los factores emocionales. Docentes y alumnos se sentían incompetentes y frustrados.

Al trabajar con los “*meninos/as de rua*” (niños de la calle), pude profundizar mis observaciones sobre las consecuencias del sistema educacional, a través de sus discursos y con relación a sus experiencias en las escuelas. En esta población de calle, que no sólo en

⁴ Principios del desarrollo sostenible: Medio ambiente, Futuro, Calidad de vida, Equidad, Principio de precaución, Pensamiento holíst

Brasil crece cada día, el 80% de ellos no lograron aprender a escribir el propio nombre. En realidad, tienen la calle como escuela. Esta condición de vida es consecuencia de la violencia: social, política, familiar y de otros tipos, de la cual la escuela también participa. En función de esta condición de vida, surgen otros tipos de violencia, las cuales amenazan la sociedad. Todo este escenario me parece que es como una “bola de nieve” que crece incontrolablemente. ¿Es esto calidad de vida tanto para quien vive directamente los efectos de las violencias, como para los que son amenazados como consecuencia de esta realidad?

Motivos como estos me llevaron a reconocer la importancia de la base de formación del “facilitador” (educador formal y/o educador que existe en cada uno). Una base que permita que este facilitador se comprenda a sí mismo para que el otro pueda crecer con él. Esta comprensión involucra varios aspectos, entre ellos los emocionales.

Sin embargo, dentro del transcurso de nuestra historia humana los aspectos afectivos no siempre tuvieron voz activa. Principalmente dentro del contexto educacional, donde los aspectos cognitivos predominan entre las perspectivas de formación. Además siempre fue motivo de polémica y contradicciones hablar al mismo tiempo de cognición y emoción. Aunque ambos sean reales y fundamentales al desarrollo del ser humano. Todavía se han mantenido separados en los enfoques de diversas teorías por una cuestión de génesis histórica de la representación de los individuos.

En fin, defino nuestro momento actual como un “rito de pasaje”. Un proceso de transición que lleva al desarrollo y crecimiento. Podrá ser justo el “caos” provocado por la necesidad de ajuste de identidad, que nos hará crecer interiormente. Particularmente entiendo que romper con el pasado no quiere decir desconsiderarlo, sino tener una visión crítica sobre él, la cual nos permita analizar los puntos positivos y negativos para alcanzar una postura más auténtica, aunque poco explicable.

Me inquieta pensar que mientras se discuten las teorías, lo que es “cierto o no” y se sugieren estrategias para la educación, el tiempo sigue... Por suerte, hombres y mujeres aún se lanzan a la enseñanza y son millones de estudiantes entre niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran en proceso de formación, en el cual también TODOS construyen sus identidades.



Brasil, 1982: esta imagen me acompaña desde el magisterio

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

«El arte puede ser necesario para la salud y para la felicidad humanas, pero cada vez resulta más difícil que las mujeres y los hombres corrientes puedan practicarlo»

Peter FULLER

5. Definición

La necesidad de cambios en la educación, en lo que se refiere a atender la formación inicial del profesor, abarca varios tópicos. Así, se plantea en diversos estudios, de los cuales destaco los de Hargreaves (1994, 1996, 1997), García (1994) y Goodson (2000) entre otros. En esta investigación el foco se centra en torno al proceso de la construcción de la identidad docente, vinculado a la necesidad de una comprensión emocional, conforme veremos en los próximos capítulos.

Tradicionalmente, la escuela siempre fue considerada la principal responsable para informar, formar y transmitir las teorías y conocimientos en general. Ella ejerce de intermediaria en la construcción de la identidad. Sin duda, la responsabilidad de este papel de ser “facilitador” o

“mediador” en esta construcción de identidad, corresponde a los docentes. Pero, ¿cómo ser mediador en la construcción de la identidad del otro sin conocer o asumir la propia?

Varios investigadores, como es el caso de García (1994), resaltan que la dimensión personal en la enseñanza ha recibido escasa atención en los programas de investigación didáctica. Sin embargo, son explícitas las preocupaciones y demandas de la formación docente en función de las exigencias de la sociedad y de los ciudadanos del nuevo siglo (Santos, 1997). Igualmente son urgentes las reivindicaciones para una mejor calidad de vida en función del desarrollo basado en la sostenibilidad (Agenda 21). También dentro de la educación artística para la comprensión, como sostiene Hernández (1997a:51), «*otro tema a explorar sería la relación entre los fenómenos y significados visuales y la propia identidad, dado que la identidad individual y de los grupos es uno de los significados que circulan en las manifestaciones actuales de la cultura visual*». Me fundamento en estas propuestas para explicitar la necesidad de investigar en el área de la formación docente.

Parto de la educación para la comprensión como base de este estudio, dado que ésta tiene por prioridad tratar de dialogar y responder a las necesidades actuales de los grupos sociales y los individuos. Así, cuando esta propuesta educativa plantea «*una formación en que los individuos puedan comprenderse a sí mismos y a su entorno*» (Hernández, 1997a:58), entiendo que los factores emocionales también se encuentran implícitos, aunque no sean los únicos factores de este proceso. Por otro lado, Hargreaves (1998a:319) plantea directamente que: «*enseñar es una práctica emocional*». En este caso, la emoción se convierte en uno de los factores fundamentales en el proceso educacional. Para estudiar este aspecto, Hargreaves propone la comprensión emocional, que es un proceso que requiere que una persona se acerque al campo de experiencia emocional de otra persona. Considerando estos aspectos, tomo como premisa para esta investigación el planteamiento de Hargreaves (1998a:319):

«enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional»

A partir de ella, me planteo los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo?
- En el fenómeno del rechazo escolar, tanto de alumnos como de profesores ¿estaría implícita una falta de comprensión emocional?
- ¿Cómo los profesores pueden desarrollar la comprensión emocional?

- La comprensión emocional ¿no podría ser una solución a los dilemas o posibles respuestas a algunas cuestiones propias del proceso de la construcción de la identidad docente?

Para Hargreaves la falta de comprensión emocional es un problema general y estructural. Como él resalta, en las organizaciones institucionales no hay espacio para la comprensión emocional, tanto para los alumnos como para los profesores, aunque podamos percibir que cada vez más aumenta el interés por el tema. Sobretudo a partir de la divulgación de la propuesta de la *“Inteligencia Emocional”* de Goleman (1997) y particularmente en España también con la divulgación de *“Educación Emocional y Bienestar”* promovida por Bisquerra (2000, 2005) y sus colaboradores. Sin embargo, aún nos queda mucho que trabajar y es emergente la demanda de un espacio para la comprensión emocional.

- ¿Dónde y cómo crear este espacio para la comprensión emocional en el proceso de formación docente?
- ¿Cómo los docentes construyen emocionalmente su identidad?
- ¿Hasta que punto esta comprensión emocional podría influir en los cambios de la educación?

Si nos fijamos en aspectos de la historia, la educación siempre buscó, sobre todo en la psicología, los datos científicos para comprender los procesos de los alumnos. En cuanto a los procesos personales del profesor, éstos no siempre se tuvieron en consideración. Además, la perspectiva de la investigación educativa se basó mayoritariamente en la psicología conductista y cognitiva. La línea humanista ha sido menos desarrollada hasta ahora (Wittrock, 1989). Esto no quiere decir que no hubiera investigadores atentos a la situación de los profesores. Siempre hubo este interés. Quizá, la necesidad de rescatar el “yo” apuntada por la postmodernidad, ha dado más incentivo a esta atención y cada vez es más creciente el número de investigaciones dedicadas a este tema.

En este sentido, destaco aquí las propuestas de George KELLY. Conocido dentro de sus estudios sobre las “Teorías de los Constructos Personales” (Botella y Feixas, 1998), Kelly también trazó un paralelismo entre procesos inherentes a la práctica de la psicoterapia y de la enseñanza. En este aspecto su idea señala que:

«la educación debería tener significación personal y esto será posible a través de la significación personal que nosotros demos a nuestra forma de educar y a la manera personal en que vivamos éstas y en que devolvamos a la sociedad lo que hemos creado.» (Pope, 1988:151).

Uno de los puntos clave de la teoría de Kelly fue su “Corolario de la Individualidad”: *«las personas difieren entre sí respecto a su construcción de los acontecimientos»* (Botella y Feixas, 1998:60). En ese sentido según Pope (1988:162), Kelly decía que *«sólo tendrán lugar los*

cambios en la construcción, si la persona experimenta con su forma de ver las cosas». De esta manera las personas construyen las implicaciones de esos experimentos y comprueban si son fructíferos. Para llegar a esa posición, uno necesita estructurar sus puntos de vista. Por esto, Kelly consideraba fundamental que los educadores tuviesen un apoyo que les permitiese articular sus propios significados personales. Su preocupación era encontrar formas de ayudar a la persona para reconstruir su vida con el fin de que no tuviese porqué ser víctima de su pasado (Pope, 1988).

Hablar de las ideas para Kelly, es «*una de las provocaciones más poderosas para clasificar lo que se entiende*» (Pope, 1988:169). En esta línea de pensamiento Thomas y Harri-Augstein (1985:27) defienden la importancia del “*aprender a aprender*”. Lo que significa considerar que el individuo pasa a ser constructor de su propio proceso. Para estos autores, la auto-organización permite que uno pueda «*conversar consigo mismo acerca de su propio proceso de aprendizaje y a observar, investigar, analizar, formular, revisar, decidir y actuar sobre la base de encuentros creativos. Esto conlleva tanto sentimiento como pensamiento*». Sin ayuda, como ellos mismos sostienen, la mayoría de las personas son incapaces de mantener consigo mismas o con los demás conversaciones que les ayuden a aprender de manera efectiva.

La importancia del “*aprender a aprender*” es también defendida por la perspectiva de la educación de la Cultura Visual. Como enfatizan varios autores, es inestimable para la educación formal tener maestros que ayuden a plantear las cuestiones personales, que compartan sus conocimientos y experiencias, que cuestionen y sigan aprendiendo (Freedman, 1987, 1992, 1999; Hernández, 1994a, 1997a; Thomas y Harri-Augstein, 1985). Esta postura como educador forma parte de la construcción de su identidad docente, que es realizada en el proceso de formación o de la propia docencia de forma explícita o implícita (García, 1994:338).

Si tenemos en cuenta que para Kelly “*construir es un hecho emocional y cognitivo*” entramos en la polémica sobre la separación entre lo “*cognitivo y lo emocional*” (Descartes). Plantear alternativas a esta posición dualista es, desde mi punto de vista, uno de los puntos claves que emergen de la necesidad actual de considerar el sujeto de forma holística (Hillman, 1975; Giroux, 1988, 1990; Gergen, 1996; Kincheloe, 1997; etc.). Necesidad que sigue siendo un desafío, aunque diversos investigadores estén explorando esta propuesta. Particularmente, entiendo que como parte de un contexto holístico, es fundamental considerar estos dos aspectos que involucran el desarrollo humano.

Para contemplar esta interacción, propongo como una de las posibilidades de investigación el entrelazamiento del arteterapia y la educación artística. Dado que cada una de estas dos

perspectivas parten del arte como fuente del desarrollo humano, buscando el énfasis tanto del enfoque emocional como del cognitivo en el desarrollo de los individuos.

Esta investigación se basa en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional (Hargreaves). El objetivo es señalar los indicadores emocionales que pueden surgir en el proceso de formación inicial y pensar en un posible espacio para argumentar la comprensión emocional, como base de la construcción de la identidad docente.

De acuerdo con las características de un estudio cualitativo, el diseño de la investigación es emergente. Se va elaborando a medida que avanza la investigación (Bisquerra, 1989). En este sentido el método de recogida de datos no se especifica previamente. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. También considerando que en la perspectiva interpretativa, como señala Sancho et al (1993:59) «*el interés de la investigación [interpretativa] se centra en el significado que los actores otorgan al fenómeno que estudiamos, en su dimensión social, y en el análisis y exposición por parte del investigador*». Sin embargo, para dar una posible respuesta a las preguntas de este estudio, la propuesta traza dos etapas en la investigación.

a) La primera consiste en identificar :

¿Cuáles son los indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes, en un proceso de formación inicial?

El objetivo aquí estaría en acercarse a los discursos de los estudiantes durante el curso de formación inicial en educación artística, en relación a su proceso emocional en la construcción de su identidad docente.

La definición de las categorías para la búsqueda de las evidencias y posterior análisis toman como base los aspectos emocionales a partir de la teoría de los constructos personales conforme veremos en el capítulo IV.

b) La segunda etapa consiste en identificar:

¿Cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente durante el proceso de formación inicial?

El desarrollo de la investigación apunta algunos ejes con la intención de sugerir un espacio para que la comprensión emocional acontezca. En ese sentido la propuesta consiste en crear un espacio para:

- detectar los indicadores emocionales del proceso de formación inicial docente;
- comprender los procesos personales y de relación con el otro en el período de formación;
- explorar el valor emocional de comunicar a través de las imágenes, como medio de comunicación no verbal y como fuente de evidencias sobre la construcción identitaria;
- abrir otras vías para que las voces de los futuros docentes puedan ser manifestadas y consideradas como parte esencial del proceso de formación;
- abrir espacio a nuevas discusiones o cuestiones que puedan ser ampliadas o que quedan sin respuestas.

Para llevar a cabo estas propuestas, elegí como contexto de formación inicial el Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Visual y Plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo da la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona. Se trata del curso para obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica – CAP.

Cabe puntualizar que esta investigación está lejos de sugerir que los educadores pasen a ser terapeutas de sus alumnos o de sí mismos. Al contrario, la propuesta propone apoyar a los educadores a través de la atención al significado de sus manifestaciones subyacentes. De la misma forma resalto que cualquier contexto o teoría presenta aspectos positivos y negativos. Con esto quiero manifestar que al apuntar la Teoría de los Constructos Personales tengo

presente, por ejemplo, las diversas implicaciones del constructivismo en la educación. Sin embargo, subrayando las propias palabras de Kelly (1969:25),

«... La pregunta abierta planteada al hombre no es si la realidad existe o no, sino qué se puede hacer con ella.»

La emoción es una realidad y crear espacio para que haya una comprensión emocional en el proceso educacional es una necesidad.

6. ¿Por qué esta investigación?

¿Por qué una investigación educativa en la formación docente abordando el campo de las emociones? Porque si pretendemos repensar la educación para atender a las actuales necesidades de cambio, es preciso volver los ojos y los cuidados hacia donde "se empieza" a aprender a enseñar.

«¿Qué hacen los profesores? ¿Por qué hacen lo que hacen? ¿Cuáles son los efectos de lo que hacen?» Gage(1963)⁵, al presentar en el primer *"Handbook of Research on Teaching"* lanza estas tres incógnitas que según él, deben ser desveladas en las investigaciones sobre la enseñanza. Siguiendo más allá, Shulman (1989:12) cuestiona: *¿Cómo debería estudiarse la enseñanza? ¿Por dónde se empieza?* Y responde, que en general los especialistas en investigar actúan dentro de un repertorio de alternativas, donde prácticamente se limitan a verificar variaciones de rendimiento o actitudes de los alumnos contrastadas con variaciones de conducta de los enseñantes. Partiendo de mi experiencia como "profesora", donde me encontraba en este campo de interés de las citadas investigaciones, percibía que la enseñanza también necesitaba de investigaciones que pudiesen dar respuestas a las preguntas que nosotros como docentes nos hacíamos.

Sin duda, desde la *Padeía* hasta las propuestas contemporáneas, filósofos, psicólogos e investigadores educativos han buscado las mejores formas o modelos para explicar y/o sugerir propuestas al fenómeno educativo⁶. De otro lado, son muchas las investigaciones que

⁵ Citado en SÁENZ, O. y LORENZO, M. (1993:15) *"La Satisfacción del Profesorado Universitario"* - Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

⁶ Para profundizar este tema véase por ejemplo: FULLAT, O.(1996) *"Teories i institucions contemporànies de l'educació"* - Universitat Oberta de Catalunya - Psico-pedagogia. COLOM,A. (eds.) (1997) *"Teorías e instituciones contemporáneas de la educación"* - Barcelona: Ariel

apuntan la necesidad de relacionar los estudios con las «*preocupaciones cotidianas del profesor*» (Hargreaves, D 1991:171). También como es sabido, hoy es creciente la corriente de investigaciones dirigidas a la "*vida profesional de los profesores*" (véase los trabajos de: Fullan (1992,1993); Hargreaves (1994,1996,1998,1999); Goodson (1995,2000,2004) etc., a la importancia de su biografía (Ferrer, 1993) a la vida cotidiana (Salgueiro, 1998) y a los saberes docentes (Villar, 1988) entre otras y otros investigadores. Estudios como estos apuntan al mismo tiempo posibles trazos para la construcción de la identidad docente.

Dentro de esta corriente de estudios, Hernández (2000a) apunta los trabajos de Hargreaves y Fulan (1992) al respecto de la "cultura del profesorado". Destaca por ejemplo, que se deben considerar: los modelos de formación, los saberes docentes y los tipos de resistencias. Ampliando este discurso él diferencia varias formas de saber: biográfico, pedagógico y emocional. Un saber sobre uno mismo, sobre lo que enseña o sobre el entorno de conocimiento y sobre lo que está aconteciendo. También forma parte de esta escena la interacción entre profesor y alumnos – «*elemento esencial en la formación de la autopercepción*» (Hargreaves, et al 1998:60). Sin embargo, para Abrahan (1974:60) a veces «*el docente es incapaz de considerar al alumno como un sujeto y de ayudarlo*». Pero, ¿cómo el profesor puede ayudar a sus alumnos si no ha sido preparado para tal misión? Todo ello sin contar con el gran grado de insatisfacción profesional con el cual podemos encontrarnos.

Sáenz y Lorenzo, et al (1993:406) investigaron sobre "*La Satisfacción del Profesorado Universitario*" y concluyeron que el hecho de convivir en un clima de ansiedad puede explicar los altos índices de insatisfacción de estos profesores. Para ellos, el logro de la estabilidad es, sobre todo, fuente importante de insatisfacción. Incluso apuntan la incertidumbre del futuro como motivo donde se añaden factores estresantes presentes como «*la lucha de todos contra todos, la falta de tutela y orientación, la búsqueda en solitario de financiación, el propio aislamiento del trabajo científico, alejamiento de los servicios de apoyo técnico, la relación con las publicaciones que acojan los trabajos, etc*». Así mismo para ellos, la cuestión afectiva también está implicada en este proceso. Es por eso que, partiendo del fenómeno de la transferencia que está bien explicado por la psicología y la pedagogía, llego a cuestionar ¿hasta dónde estos síntomas vivenciados por estos profesores, no estarán siendo transferidos por ellos en su práctica docente?

Mirando específicamente hacia el campo de la educación artística – objeto de esta investigación – también existe una gran demanda de investigaciones (Barbosa, 1978; Hernández, 1997a). Paralelamente emerge con gran fuerza la propuesta de La Educación para la Comprensión. Esta defiende un aprendizaje que sea constante y amplio, que dé posibilidades a los alumnos de transferir el conocimiento a circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas (Perrone, 1999). Desde esta perspectiva, la educación artística tiene como objetivo la comprensión crítica de la cultura visual. Esta, a su vez, destaca la importancia de

mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos (Hernández, 1997).

Cuando me refiero a "comprensión" pienso también en su sentido literal que quiere decir: comprender, abarcar, percibir, entender, etc. Así, delante de la realidad educativa y de los objetivos de la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, tomo como referencia mi propia experiencia en este proceso de comprensión. En cuanto artista plástica, arte-educadora y arteterapeuta, he vivenciado como el arte puede «ayudar a otros a ver y comprender» (Eisner, 1996:17). Al mismo tiempo me pude percibir con más claridad a mí misma y al mundo, como propone la educación para la comprensión:

«...que los estudiantes sean capaces de transferir lo que aprenden a otras situaciones y problemas, además de ayudarles a desarrollar su propia identidad, en la medida en que cuestionan su visión etnocéntrica, al introducirse en las experiencias de personas distantes (y diferentes) en el tiempo y en el espacial» (Boix-Mansilla 1996⁷).

El interés general de esta investigación parte de la necesidad del cambio en la educación, el cual involucra una reflexión holística y la necesidad de situar las construcciones de identidades dentro de nuestra actual "condición" de postmodernidad (Hargreaves, et al 1998). Dirijo su foco a la formación inicial de los profesores de educación artística porque comprendo la necesidad de investigación en esta área en la cual también actúo. Considero la amplitud del proceso de cambio y las innumerables posibilidades del "arte". Por una cuestión particular, percibida en mi experiencia profesional, acredito que si partimos del maestro y profesor como elemento transformador y mediador del conocimiento, abarcaremos un mayor intervención en el contexto social.

7. Otras preguntas

En el desarrollo de la investigación surgieron otros interrogantes, a los cuales la investigación busca responder:

- ¿Cómo se define la comprensión emocional en el curso de formación inicial?
- ¿Con qué indicadores emocionales se articula el curso?
- ¿Cómo circula la comprensión emocional en el curso? Del profesorado a estudiantes; de los estudiantes al profesorado; entre los estudiante; entre

⁷ Citado en Hernández (1997a:58).

los estudiantes y los tutores de prácticas; entre los estudiantes con los alumnos.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Para compartir la trayectoria de este trabajo de forma que se pueda seguir su sendero, me parece conveniente de antemano explicitar los aspectos básicos de la metodología. Concordando con Taylor y Bogdan (1987:15) que «el término **metodología** designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas», la necesidad de presentar aquí el enfoque metodológico se hace más evidente, aunque éste haya sido definido y detallado paralelamente a lo largo de la propia investigación. En el diseño inicial de esta investigación proponía el informe **fenomenológico**, que incluye reacciones, emociones, sentimientos, percepciones (Bisquerra,1989). Factores estos que son elementos de estudio de esta investigación. Sin embargo, en el desarrollo del proyecto, la corriente fenomenológica fue convirtiéndose cada vez más en el núcleo de este trabajo, pasando a ser la perspectiva que guía el estudio. A continuación planteo la descripción de esta perspectiva teórica como fundamento del trabajo.

8. La fenomenología

«Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos»

Jack DOUGLAS

Mi encuentro con la fenomenología como enfoque de esta tesis tuvo su raíz en la sugerencia de Norman DENZIN (1984) de que es una perspectiva idónea para estudiar la comprensión emocional. A partir de ahí, fui trazando un camino que fuera compatible con el objetivo de este estudio. Aparte de que Denzin propusiera el enfoque fenomenológico, igualmente me sentí atraída por su sentido polemizador sobre la “conciencia”, una vez que este tema también va al encuentro de mis búsquedas particulares.

En líneas generales, la fenomenología busca entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor. «*Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante*» (Taylor y Bogdan, 1987:16). Como sabemos, de la perspectiva teórica depende lo que se estudia, el modo en que se estudia, y como se interpreta lo estudiado.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987:16), para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. El investigador tiene como tarea aprehender este proceso de interpretación. Como resaltan estos autores, el fenomenólogo busca la «*comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente*». Y, una forma de llegar a esta comprensión, podrá ser por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos.

Breve recorrido histórico de la fenomenología

La corriente filosófica denominada “*fenomenología*” posee distintas ramas. En general, su nacimiento es atribuido al filósofo alemán Edmund HUSSERL como fruto de una profunda inmersión que él hizo en sí mismo. Este intenso proceso fue plasmado en su obra maestra “*Investigaciones Lógicas*” (1900-1901), considerada como una vigorosa polémica por presentar un filosofar radical que nos permite el acceso a la conciencia trascendental y a la subjetividad pura: “*la conciencia de ser conciencia en algo*”. La propuesta de Husserl concede absoluta primacía a la “*conciencia*”, a partir de la cual él construye la argumentación tanto del mundo objetivo como de la intersubjetividad, basándose en la experiencia de los demás.

A partir de “*Investigaciones Lógicas*”, el pensamiento de Husserl siguió dos caminos: 1) recorrió los múltiples temas descriptivos de la fenomenología, los cuales emergen cuando esta teoría es llevada a la práctica; y 2) estableció la filosofía del “*método*” fenomenológico (Bech, 2001). A pesar de las intensas críticas recibidas, principalmente durante el período nazi, las teorías de Husserl atrajeron a muchos estudiantes, a partir de los cuales se constituyó la escuela fenomenológica. Su influencia perdura como una de las tendencias más vigorosas en la filosofía contemporánea y su huella se ha dejado sentir también con fuerza en la teología, la lingüística, la psicología y las ciencias sociales. Las consideraciones sobre la fenomenología siempre destacan que desde su inicio, fue un intento por penetrar más allá de las preconcepciones científicas y filosóficas para describir “*las esencias de las*

cosas mismas”, no contaminadas por los prejuicios teóricos. Estos prejuicios se refieren principalmente al positivismo.

Además de “*la fenomenología*”, el movimiento antipositivista en sociología está representado por otras dos escuelas de pensamiento: “*la etnometodología*” y “*el interaccionismo simbólico*”. Estas tres perspectivas surgen de la necesidad de un replanteamiento de la sociología, el cual se tradujo en la aparición de las corrientes de carácter “*interpretativo*”, que pretenden estar más cerca de las realidades de la vida social. Un hilo común de las tres escuelas es la preocupación por los “*fenómenos*”. Para Cohen y Manion (1990) estos fenómenos serían lo que directamente recibimos a través de nuestros sentidos conforme transcurren nuestras vidas diarias, junto con el énfasis consiguiente sobre lo cualitativo como opuesto a la metodología cuantitativa.

En el movimiento fenomenológico encontramos varias líneas de desarrollo, lo que desencadena una diversidad de opiniones sobre sus elementos particulares. Cohen y Manion (1990) citan tres puntos sobre los cuales hay suficiente consenso y que pueden tomarse como rasgos diferenciadores de los puntos de vistas particulares entre los fenomenólogos:

1. Creencia en la importancia y en el sentido de la primacía de la *conciencia subjetiva*.
2. Entendimiento de la conciencia como activa, como *concesión con sentido*.
3. Reivindicación de que hay “*estructuras esenciales*” en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo mediante una cierta clase de reflexión.

Cohen y Manion resaltan que una de las discrepancias entre los fenomenólogos, es precisamente en relación a qué son esas “*estructuras esenciales*”. Particularmente percibo que este aspecto también sería uno de los puntos de divergencia entre la perspectiva fenomenológica y la socio-crítica. A pesar de eso, la construcción de este estudio contempla estos dos puntos de vista.

Entre las diversas líneas de desarrollo en el movimiento fenomenológico destaco dos de ellas: la “*fenomenología trascendental*” y la “*fenomenología existencial*”.

La ***fenomenología trascendental*** ha sido abordada por Husserl y tiene por característica su preocupación por investigar la fuente de la aparición de la ciencia y por cuestionar los supuestos “*dados por sentado*”, de sentido común en la vida de cada día. Como medio de investigación se abre en dirección al análisis de la conciencia. Para Cohen y Manion (1990:60), Husserl «*nos pide mirar más allá de los detalles de la vida diaria, hacia las esencias que subyacen en ellas*». Esto sería «*poner al mundo entre paréntesis o autoliberarnos de nuestros medios usuales de percibir el mundo*». En este caso, lo que

excede de esta reducción, es nuestra conciencia de que existen tres elementos: 1) el “yo” que piensa; 2) los actos mentales de este sujeto pensante y 3) los objetos intencionales de estos actos mentales.

Para la **fenomenología existencial**, Cohen y Manion (1990) apuntan a Alfred SCHÜTZ como representante más característico. Según estos autores, Schütz se preocupó por relacionar las ideas de Husserl con los temas de la sociología y con el estudio científico del comportamiento social. Su foco central fue entender la estructura de significado del mundo en la vida diaria. Para ello, buscó los orígenes del significado en la “*corriente de conciencia*”. Conforme Cohen y Manion (1990:60) esto sería «*básicamente una corriente no rota de experiencias vividas que no tienen significado en sí mismas. Sólo se les puede imputar significado retrospectivamente, por el proceso de volver atrás en uno mismo y ver qué ha pasado*».

Para Schütz, el modo como entendemos el comportamiento de los demás depende de un proceso de “*tipificación*”. Esta tipificación, se compone de conceptos que recuerdan los “tipos” [o “arquetipos”] que dan sentido a lo que hace la gente. Como aclaran Cohen y Manion, estos conceptos para Schütz, se derivan de nuestra experiencia de la vida diaria y es a través de ellos que clasificamos y organizamos nuestro mundo diario. Estos autores añaden que se aprenden las tipificaciones a través de nuestra situación biográfica. Ellas se nos presentan de acuerdo con nuestro contexto social, lo que tiene implicación en cómo está socialmente ordenado el conocimiento de la vida diaria. La noción de tipificación es entendida así como un rasgo inherente a nuestro mundo diario.

Según Toledo (2005), el programa⁸ inaugurado por Schütz rompe con la perspectiva de tipo *transcendental y egológica* adquiriendo en cambio principal relevancia los "colectivos sociales" y el "mundo socio-histórico". Su intención primigenia era contribuir a fundamentar la sociología comprensiva. Aunque Schütz haya roto con la perspectiva del tipo transcendental y egológica husserliana para dar énfasis al ámbito de la vida social cotidiana (Toledo, 2005), entiendo que tanto la aportación de Husserl como de Schütz son relevantes. Considero que no es cuestión de suprimir o ignorar una u otra sino de ampliar sus planteamientos. Encuentro así que es fundamental y compatible mantener estos enfoques unidos.

⁸ Cabe resaltar, que paralelamente en este período, hubo otras importantes influencias en el pensamiento de Schutz, tales como la de M. Weber, H. Bergson, L. von Mises, F. Kaufmann, y durante su residencia norteamericana se debe contar a los pragmatistas W. James, J. Dewey, G.H. Mead, junto a los interaccionistas R. Park, W. Thomas, K. Young, Th. Veblen, Th. Abel, R. Linton, M. Mead, con los cuales Schutz se confrontó y luego integró –críticamente - parte de esos planteamientos a su propia perspectiva. Una consecuencia de esa apropiación fue la focalización de las relaciones intersubjetivas bajo el ángulo de la interacción y el otorgamiento de un relevante rol a los elementos de negociación y de comunicación en la constitución de los contextos de sentido (Toledo, 2005).

Siguiendo con la historia de la fenomenología, generalmente su paternidad es atribuida como he señalado a Husserl, sin embargo Calhoun y Solomon (1989:231) destacan que fue Max SCHELER quien desarrolló las ideas cruciales de este método. Según estos autores, la mayor preocupación de Scheler era la pregunta: “¿Qué es el hombre?” Y opinaba que la única forma de contestar esa pregunta era investigando la vida emocional del ser humano. En sus estudios, él parte de una relación específicamente simbólica entre la vida (vivencia) y la expresión de la vida. Esta fundamentación va ligada a la idea de que «*todos los fenómenos de la naturaleza son un cambiante campo expresivo de un organismo mundial y de la vida toda*» (Scheler, 2003:17). Scheler asocia este campo expresivo con una mímica y una pantomima cósmicas, cuyas leyes actúan secretamente sobre nuestra constitución de la naturaleza.

Para Scheler (2003:21) la ciencia de su época no prestaba atención a lo que él llama “empatía unitaria cosmovita”. Él resalta que no es porque esta empatía no sea una fuente de participación cognitiva con el ser y el devenir de la naturaleza, sino porque el principio selectivo de la ciencia contiene también el principio de confirmación de la técnica, donde «*hay que extraer una imagen simbólica de la naturaleza, que debe hacer de la naturaleza algo gobernable y domable*». Sin embargo como resalta Paul Good en el prólogo del libro de Scheler, cuando actualmente las ciencias bioquímicas y neurológicas describen toda la vida sintiente y espiritual de los humanos mediante la constitución química del cerebro, aún siguen ocultando esta faceta expresiva de todo lo vivo.

Otra gran influencia de Husserl fue en su joven colega Martin HEIDEGGER, que también desarrolló la fenomenología existencial y fue uno de sus grandes críticos. Heidegger proclamó que la fenomenología debe poner de manifiesto lo que hay oculto en la experiencia común diaria. Así lo planteó en “*El ser y el tiempo*” (1927) al describir lo que él llamó de “estructura de la cotidianidad”, o del “ser en el mundo”. Para Heidegger este era un sistema interrelacionado de aptitudes, papeles sociales, proyectos e intenciones. A través de esta obra, profundizó en el apriorismo fenomenológico y llevó el método transcendental a su culminación al convertir la subjetividad en la referencia preponderante de la ontología fundamental, además de propiciar el talante hermenéutico (Bech, 2001).

La aportación de Heidegger ha influenciado a Jean-Paul SARTRE y a Maurice MERLEAU-PONTY, entre otros. Sartre, a su vez, es considerado uno de los principales representantes del existencialismo. Trató de adaptar la fenomenología de Heidegger a la filosofía de la conciencia, recobrando de ese modo, las enseñanzas de Husserl. Merleau-Ponty rechazó la idea de Sartre de que la descripción fenomenológica revelara que los seres humanos son puros, aislados y con una conciencia libre. Recalcó el papel de un cuerpo activo y comprometido en todo el conocimiento humano, y por esta vía amplió las nociones de Heidegger destinadas a incluir en la fenomenología el análisis de la percepción.

La fenomenología ha tenido una influencia significativa sobre el pensamiento del siglo XX y sigue siendo una de las escuelas más importantes de la filosofía actual. Sin embargo, no deja de ser una corriente de pensamiento compleja donde las ideas parecen ir y venir con cada pensador. En este breve recorrido histórico he destacado algunos aspectos generales relacionados con sus respectivos pensadores, porque son parte de la argumentación básica del trabajo desarrollado por Denzin. Estos aspectos de la fenomenología se encuentran en esta tesis con sus respectivos matices específicos. En ellos expongo mi punto de vista.

El enfoque fenomenológico en este estudio

Aunque entre los fenomenólogos haya divergencia de pensamiento, hay una idea común subyacente. Todos plantearon una invitación a la apertura de la “percepción” por parte del observador y el intento de utilizar descripciones “puras”. Suscribían así la frase de Husserl que proponía aprender de “las cosas mismas”. Sin embargo, diferían entre sí tanto en lo que se refiere a si la reducción fenomenológica puede ser llevada a cabo, como en lo que es evidente para el filósofo al dar una descripción pura de la experiencia. Así, el campo de la fenomenología es percibir como el fenómeno es vivido y experimentado por el sujeto (Ciomai, 1999). En otras palabras, podríamos decir que la fenomenología analiza los procesos conscientes con sutileza. Husserl, a diferencia de sus predecesores, confronta un espacio interior “subjetivo” con un espacio exterior “objetivo”. Según Bech (2001:41) *«éste solía ser su rudimentario esquema descriptivo, con lo cual quedaba por explicar tanto el surgimiento de la realidad en el sujeto, como la emergencia del sujeto en la realidad»*. También resalta Bech que la fenomenología siguiente, altera y enriquece este simplificado panorama. Para esta, *«tanto pensar como percibir son procesos que tienen lugar en una corriente de “actos” o “vivencias” que no se aprehenden a sí mismos como tales»*. Es decir, la fenomenología se interesa por las vivencias y su compromiso fundamental la obliga a profundizar en ellas hasta alcanzar su articulación interna inteligible.

Hay un interés general en describir, “todo aquello que nos viene dado” y además describirlo precisamente en “la manera que nos viene dado”. Como aclara Bech, este compromiso descriptivo procura constatar que nuestra *conciencia* consiste en el hecho de que “algo le viene dado”, o sea, en la tautológica circunstancia de que la “conciencia es consciente de algo”. Para argumentar sobre la comprensión emocional, el presente estudio toma como foco los aspectos de la “conciencia” y lo que se deriva de ella. De hecho es una argumentación peculiar a la propia fenomenología. Como argumenta Bech (2001:40), Husserl consideró que “conciencia” significa “vinculación con la realidad” y que el “mundo interior” humano conlleva siempre un “mundo exterior”: *«basta con profundizar*

suficientemente en la conciencia para encontrar en ella, de manera súbita y sin haberlas buscado en absoluto, las “cosas exteriores”». Como abordaré en el apartado sobre la “comprensión” en el capítulo IV, esta atribución de la “conciencia” nos puede parecer compleja por no ser la definición habitual que se tiene en nuestra cultura. Sin embargo sí es cercana a la cultura oriental. De ahí, quizá la gran dificultad de entender los propósitos de la fenomenología husserliana y aplicarla.

Este planteamiento llega a ser tan complejo que incluso el propio Heidegger sustituye el concepto de “conciencia” por el “Dasein”. Por eso, según Bech, *“En Ser y Tiempo”* ya no se habla de conciencia. Esta marginación produjo a Husserl un especial disgusto. En esta obra encontramos “Dasein” en lugar de “conciencia”. Bech (2001:492) alega que *«con este trueque categorial, Heidegger despliega un horizonte filosófico que cuestiona la primacía tanto del objeto como de las actuaciones que lo constituyen, y que rechaza el compromiso con el presencialismo que conlleva toda ambición teórica»*. Particularmente entiendo que esta solución de Heidegger realmente ha sido un gran marco de referencia en el pensamiento occidental. Sin embargo no siento que haya resuelto del todo los problemas y cuestiones vinculados a los enigmas de la vida.

Curiosamente encontramos muchos investigadores que sintieron o sienten inquietud ante la limitación de estos planteamientos tradicionales y buscaron referencias en otras culturas, principalmente la oriental. Entre otros, destaco los casos de Carl JUNG en el campo de la psicología, el de Randolph STONE en medicina o de Erwin SCHRÖDINGER, premio Nobel de física y filósofo. Sus planteamientos fueron y siguen siendo un motivo de innovación y abertura para algunos y de escándalo y rechazo para otros. Sin embargo, fue a raíz de esta capacidad que la física tuvo la osadía de reformular “desde cero” su modelo de realidad “casi perfecto” (el newtoniano) y construir otro modelo, basado en la relatividad y el quantum. Quizá se debería investigar porqué cada vez aumenta más el número de “ciudadanos comunes”, independientemente del área de estudio, que viajan por ejemplo a la India o al Tíbet para buscar respuestas a sus preguntas personales, o buscan propuestas alternativas a las convencionales en el campo de la salud y la educación entre otras cuestiones propias de la vida. ¿Qué hay en Oriente que no se encuentra aquí? ¿Será que lo que buscamos aquí ha sido investigado ya en otras culturas? Puede que también en el campo en el que trabajamos nosotros, el de la educación, deberíamos abrirnos de hecho a otras culturas, como se plantea ya por parte de los Estudios Culturales, y descubrir otras formas de explicar los fenómenos de la vida, que aunque quizá sean nuevos para nosotros, no son realmente nuevos para el ser humano...

Entiendo que si investigamos en el campo de las “emociones”, estamos investigando sobre los misterios del ser humano. Si investigamos a éste, tomando como referencia a mí misma y a los demás, no veo como concebirlo sin abordar la conciencia. De este modo, he tomado

como referencia los planteamientos de Husserl sobre la conciencia ya que a mí me parecen más coherentes con la cuestión que aborda esta tesis. No obstante, no descarto las aportaciones de otros fenomenólogos como Heidegger y Schütz entre otros grandes pensadores de nuestra cultura.

Me apoyo en el enfoque fenomenológico como un modo de acercarse al fenómeno emocional a través de la riqueza de la experiencia. No utilizo el reduccionismo conceptual de Husserl pero sí su propuesta de apertura para intentar comprender lo que la experiencia muestra. El propósito aquí no es buscar la visión fenomenológica como un fin en sí misma, sino como medio para encontrar las posibles respuestas a los interrogantes apuntados en esta tesis.

La fenomenología en el campo de las emociones

Como conclusión de su investigación sobre la comprensión emocional, Denzin (1984:11), enumera las siguientes sugerencias como puntos a considerar en un estudio sobre las emociones:

- La emoción debe ser estudiada como una experiencia vivida en las corrientes fenomenológica e interaccional de individuos interactivos.
- Las actitudes científicas naturales con respecto a las emociones deben ser suspendidas. Esto incluye considerarlas si son ingenuas, verdaderas, groseras, sutiles, falsas, racionales, irracionales, conscientes, inconscientes, subconscientes, de origen fisiológico o producto de fuerzas sociales y culturales.
- La emoción debe “agarrarse” en sí enteramente, tan completamente y tan claramente como sea posible, aunque el “agarrar” implique revisiones, interrogaciones y juicios sucesivos.
- La esencia, la base o el núcleo de la emoción-como-proceso deben ser capturados y ser descritos cuidadosamente. Lo universal o lo genérico, las características de la emoción deben ser interpretados posteriormente.
- La emoción debe ser entendida desde dentro, como un proceso que tenga su propia trayectoria o corriente de experiencia. Como fenómeno que mora dentro de su propia morada.
- La emoción es un proceso que retorna sobre sí misma, elaborándose a sí misma, escapando de las manos. Requiere de lo que llegó antes que ella para poder seguir su desarrollo.
- La comprensión fenomenológica y la interpretación de la emoción no puede ser causal. Ella será descriptiva, interpretativa y procesual. No se buscarán variables, factores y agentes causales.
- La interpretación fenomenológica no procede ni de la estricta inducción ni de la deducción, sino que avanza hacia adelante, cuidadosamente, a

través de la intuición rigurosa, la interrogación abductiva⁹ y la comprensión. El fenómeno en sí mismo es descubierto e interpretado conscientemente y en el mundo de la experiencia vivida.

- La comprobación de la teoría no es la meta. La intención es la interpretación descriptiva; el objetivo es mirar, inspeccionar y estudiar el interior de la emoción como experiencia vivida. La fenomenología social es una disciplina descriptiva e interpretativa. Como tal parece particularmente adecuada para el estudio de la emoción y de la emotividad.

No tomo necesariamente estas sugerencias de Denzin como “leyes” aunque siga gran parte de las propuestas por él presentadas. Principalmente porque este estudio tiene características peculiares que no encajarían con las conclusiones de Denzin. A continuación, destaco una relación de terminología propia de la fenomenología, los aspectos básicos del método fenomenológico y otros conceptos, los cuales serán un referente para estudiar la comprensión emocional y verificar los indicadores emocionales en el proceso de formación docente.

9. Definición de conceptos usados en la investigación

No-dualidad

Siguiendo con la exposición de “Desde dónde hablo”, me parece importante iniciar este apartado, apuntando el término “no-dualidad” el cual, de una cierta forma, estará muy presente en mi narración. Aunque este concepto no sea propio de la fenomenología, esta no deja de hacer una mención indirecta sobre el mismo.

No-dualidad, en cuanto término, es reciente en Occidente y quizás aún muy poco conocido en el mundo de la educación y del arte. Sin embargo es un concepto muy antiguo. El término No-dualidad proviene de la palabra sánscrita “*Advaita*”, que significa “no-dos”, “no-dual”. Es la base de una antigua enseñanza y el tronco central de grandes sistemas filosóficos orientales como la Vedanta Advaita, el Budismo, el Chan, el Zen, el Taoísmo y el Sufismo entre otros. Como define Francis Lucille (2004) la no-dualidad es una experiencia en la cual no existe separación entre sujeto y objeto, o sea un “yo” y el resto del universo.

⁹ O sea, la interpretación trata de rescatar los aspectos que se destacan como “más importantes”.

Sesha (2003:22) explica que para la Vedanta Advaita, al que define como un sistema de conocimiento metafísico teórico-práctico, la no-dualidad se basa en el hecho de que las cosas realmente “son”, pero no son “algo”. *«La apreciación cognitiva del “ser” emana de la naturaleza intrínseca de la Conciencia, pero el sentido de apreciación de “algo” o de diferenciación entre los “algos”, emerge por la asociación de la mente al proceso cognitivo»*. La cognición dual, realizada por el individuo, *«es producto de la conciencia individual en asociación con la mente, cuyo resultado genera la aparición de una expresión cognitiva dual que es “reflejo” de la Conciencia No-dual»*. Como este autor expone, estas afirmaciones poseen implicaciones casi inimaginables, pues cambian radicalmente la forma de apreciar el mundo, ya que se está planteando un modelo cognitivo totalmente diferente del que conocemos, de nuestra “habitual” forma de experimentar la realidad.

Como hemos visto antes, en la propuesta de *“fenomenología trascendental”* de Husserl, percibo como una cierta tentativa de explicar los fenómenos desde un modelo que extrapola el sentido común. Como expone Bech (2001:24), en esencia la fenomenología trascendental consiste en la práctica sistemática de la *“reducción fenomenológica”* la cual conlleva *«una presuposición sobre la realidad al postular la existencia de un foco unificador ideal para las vivencias, el cual permite justificar tanto las conexiones racionales que presentan las experiencias de la conciencia, como las predicciones sobre objetos inferidos a partir de datos elementales»*. Este propósito implica una *“epojé”*¹⁰ la cual pone de manifiesto el desempeño constituyente del llamado *“sujeto trascendental”*. En resumen, *«el propósito general es transponer tanto las cosas pretendidamente “reales”, como el propio sujeto “mundano”, en prestaciones espontáneas de este “sujeto trascendental”»* (Bech, 2001:23). Además para Husserl, *“ser-en-el-mundo”* consiste en algo más que en pensar. Está vinculada a la percepción. O sea, *«la percepción revela que la vida de la conciencia desborda incesantemente todo juicio»* (Bech, 2001:47).

Sin embargo, la propuesta de Husserl es demasiado compleja y sus sucesores optaron por abandonar el método *“estrictamente fenomenológico”*. Tal como comenta Schütz (1972:127), al proceder su estudio del mundo social: - *«Comenzaremos aceptando simplemente la existencia del mundo social tal como se la acepta siempre en la actitud del punto de vista natural, sea en la vida cotidiana o en la observación sociológica. Al hacerlo así, evitaremos toda tentativa de ocuparnos del problema desde el punto de vista de la fenomenología trascendental»*.

Al sentir eco en la fenomenología trascendental de Husserl con relación al punto de vista del Vedanta, no me contuve en dejar de mencionarla. Principalmente porque cada vez se amplía el número de escritores que plantean la no-dualidad en investigaciones tanto a nivel

personal, como es el caso de la doctora en filosofía Consuelo MARTÍN (2004) como a nivel científico, como el físico y profesor emérito de la Universidad de Virginia, Stanley SOBOTTKA (2005). Este último, en los seminarios con estudiantes de humanidades, intenta describir de manera comprensible para los no-científicos, las razones del porqué la conciencia es un elemento necesario en las interpretaciones más aceptadas de la teoría cuántica. Para ello, toma como base la metafísica de la no-dualidad.

El Vedanta Advaita como sostiene Lucille (2004) no es una religión. Es un modelo de comprensión y cognición empírico. Es la experiencia de la Conciencia. O como expresa Sesha (2003:22), *«la No-dualidad es la idea más inteligente, simple y a la vez compleja, que la cultura humana ha gestado»*.

Me gustaría aún resaltar que actualmente podemos encontrar un amplio estado de opinión que avala e incentiva el uso de diversas fuentes de conocimiento. Los Estudios Culturales, por ejemplo, sugieren aprovechar propuestas de los diversos campos teóricos como el feminismo, el psicoanálisis, el postmodernismo, entre otros, y presentan la posibilidad de usar una metodología comprendida como un *bricolaje* (Nelson, et al.1995). Desde otros ámbitos de investigación, encontramos propuestas como *“Diálogos con científicos y sabios”* planteado en el libro de Weber (1990) o las *“Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente”* de Goleman (1997), y tantos otros. Particularmente entiendo que ya es el momento de que nuestra cultura occidental reconozca los estudios científicos y las fuentes de conocimiento de otras tradiciones culturales. El físico cuántico y filósofo Schrödinger(1999:80), en su obra *“Mente y materia”* aún va mas lejos cuando expresa: - *«Me permito pronosticar que las dos paradojas [sobre la unicidad de la mente] serán resueltas si asimilamos la doctrina de la identidad oriental a nuestra ciencia occidental»*.

Aunque en el ámbito de este estudio no tenga espacio suficiente para llevar a cabo una investigación a partir de la perspectiva no-dual en conexión con la propuesta de Husserl, me ha parecido interesante plantear aquí estas cuestiones como una posible puerta para llevar al ámbito de la investigación educativa.

¹⁰ Echegoyen (2005) define “epojé” como: “estado de reposo mental por el cual ni afirmamos ni negamos”.

Individuo

Al referirme al término “individuo”, también se hace necesario clarificar precisamente el punto de vista desde el cual hablo, ya que, conceptualmente, no hay un consenso respecto a su definición.

Desde la psicología y sus distintas corrientes de pensamiento, encontramos la versión “psicosocial” y la versión “intrapsíquica”, las cuales predominan en muchos discursos sobre el individuo. Ambas versiones presuponen que el ser humano sufre permanente e inevitablemente el choque de dos grandes fuerzas contrarias. En la versión *psicosocial*, estas grandes fuerzas se concentran en dos polos: 1) en la persona como “individuo”; 2) en “los grupos” o “las sociedades”. En la versión *intrapsíquica*, las dos grandes fuerzas se originan en la persona, y en este caso no importa si se la considera como “individuo” o como “ser social”.

Para Maddi (1972) las dos fuerzas manifiestan un invariable antagonismo en el que siempre especifican su contenido. Particularmente, percibo este antagonismo como una cuestión terminológica y una vez fuera del contexto, el sentido de “individuo” puede parecer ambiguo. Hecho constante en nuestra tradición intelectual. Por ejemplo, los discursos en general se refieren a “individuo” en el sentido individualista. Dirección ésta muy difundida con el materialismo y por algunas líneas de la sociología, que consideran “individuo” a la persona aislada en relación con la sociedad. Sin embargo, desde la antigua Grecia, «se entiende por individuo aquello que subyace más allá de la persona humana y que es, como el término *indica, indiviso*»¹¹ o in-diviso (no dividido). Aunque parezca una definición arcaica, lo veo como un sentido lejano de lo que sí intentan expresar con la noción de sujeto, ego, yo, *self*. Aunque estas definiciones tampoco llegan a denominar el sentido profundo de “individuo”. Entiendo que ellas se refieren a una parcela de este todo, también llamado “Ser”.

El Ser o Individuo, tiene características que lo distinguen como único en la particularidad de su existir, es decir “siendo” (Plotino). Aunque seamos únicos e indivisibles como Ser, no dejamos de ser sujetos con características múltiples y activos inseridos en un contexto histórico y social específico como defiende Giroux (1997). Somos parte de una sociedad que se encuentra en un proceso continuo de transformaciones y cambios. Nuestros ancestrales pensadores ya sostenían que cuando dos o más individuos se relacionan con un fin en común, se habla de sociedad. La sociedad es pues la familia, la vida en pareja, el país, la escuela, la clase, el trabajo, el grupo, etc. En todos estos contextos, cada individuo se encuentra en la posición de “ser social”.

¹¹ Definición de Platón y de sus comentaristas romanos JAL (1990:123).

Partiendo de estas referencias, cuando menciono el concepto de individuo me refiero a hombres y mujeres (independientemente de la edad) como un ser único, que está más allá de su aspecto físico y psíquico, complejo, completo e inmerso en distintos grupos sociales de acuerdo con el contexto cultural.

Fenómeno

El término “fenómeno” proviene del vocablo griego “*phainomenon*”, que significa “*aquello que se muestra a sí mismo*”. En la definición de Husserl, «“fenómeno” es todo aquello que viene dado a la conciencia, así como la aspiración a describir introspectivamente el orden interno de los fenómenos» (Bech, 2001:35). Para Bech, Husserl pretende describir aquello que los fenómenos son “*en sí mismos y por sí mismos*”, lo cual a su vez es indisoluble de aquello que los fenómenos muestran “*en sí mismos y por sí mismos*”. Bech resalta que esta atención fue de gran importancia, porque disolvió el dualismo de la esencia y la manifestación, o más precisamente, distinguir entre esencia y manifestación, es una operación que la conciencia efectúa naturalmente. La fenomenología distingue el fenómeno “*subjetivo*” del fenómeno legitimado por la “*cosa*” y fundamentado en ella. Sin embargo, cabe resaltar conforme Bech, que a lo largo de su evolución histórica la fenomenología no ha mantenido un punto de vista coherente respecto a la noción de “fenómeno”.

En esta investigación considero como fenómeno la “*emoción*” en sí y todo lo que gira en torno a ella en sus distintas dimensiones. Esto implica que los “*hechos*” que ocurren en el contexto de una experiencia son también fenómenos. A su vez, como plantea Toledo (2005) los “*hechos sociales*” no son “*cosas*” como define Durkheim¹², sino que también son fenómenos. Como sostiene Schütz (1972), cabe resaltar, que la propuesta consiste en buscar la fuente de los fenómenos, el significado y la comprensión, en el extracto más profundo de la experiencia que es accesible a la reflexión, o sea, en la vivencia significativa.

¹² Dentro de la historia de las ciencias sociales, han prevalecido como perspectivas teóricas el positivismo y la fenomenología. Los positivistas buscan los *hechos* o *causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Según Taylor y Bogdan (1987:15) para Emilie DURKHEIN «el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como “*cosas*” que ejercen una influencia externa sobre las personas».

Vivencia

Para Husserl, “vivencia” o “*Erlebnis*” tiene la connotación de un estado consciente que se está viviendo (Schütz, 1972:104). Por más diversas que sean las vivencias, están vinculadas por el hecho de que son “*mías*”. Es decir, la vivencia pertenece a “uno”, aunque pueda ser experimentada en un contexto colectivo. Para Schütz, el significado específico de una vivencia, así como el modo particular del acto de atención hacia ella, consiste en el ordenamiento de esa vivencia dentro del contexto de la experiencia que está realizándose o que haya sido realizada. En otras palabras, él añade que el significado a que apunta una vivencia, es una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva vivencia. No cabe duda que también existen vivencias que son únicas y *sui géneris*. Así como las que consideramos novedosas por el hecho de ser la “primera” vez que las experimentamos.

Las vivencias de “*percepción interna*”, son las que están cerca del “*núcleo privado absoluto*” de la persona. Para Schütz (1972:83) el curso de estas vivencias no puede ser reconstruido por completo. «*Son irrecuperables en la medida en que entra en cuestión su Cómo, y sólo es posible aferrar su Qué, en un simple acto de aprehensión*». Para Schütz, la recuperabilidad para la memoria es el primer requisito de toda construcción racional y «*lo que es irrecuperable, sólo puede ser vivido, pero nunca “pensado”*: es en principio, imposible de verbalizar». Los límites del recuerdo coinciden con los límites de la “racionalizabilidad” en el sentido que son “capaces de dar un significado”. Corresponden a este grupo de vivencias, no sólo las experiencias de la corporeidad del yo, sino también los fenómenos psíquicos agrupados bajo el título de “estados de ánimo”, así como los “sentimientos” y “estados afectivos”.

Este estudio intenta captar las vivencias de percepción interna a través de los significados emergentes, desde el punto de vista de una nueva vivencia.

Experiencia

Schütz (1972:104) define la “experiencia” o “*Erfahrung*” como «*un encuentro cognitivo con alguna clase de dato*». Este encuentro puede ser a nivel interno o externo. Además, Schütz y sus seguidores parten del sentido de “*Erlebnis*” – “vivencia”, como estado consciente que se está viviendo – y la amplían al sentido de “experiencia vivida”.

El contenido total de la experiencia de uno o de sus percepciones del mundo en el sentido más amplio es reunido y coordinado en el “*contexto de experiencia*”. El contexto de experiencia abarca: las personas, los objetos, las significaciones, los valores, etc. Este contexto se amplía con cada nueva vivencia. De esa manera, en cada momento hay una base creciente de “*experiencia acumulada*”. Schütz considera que esta base creciente, consiste tanto en “*objetos reales*” como “*ideales*” de experiencias que han sido producidas. Además, este almacenamiento puede conservarse en forma de mero contenido pasivo. Sin embargo, “*parte*” de ese contenido pasivo fue producido mediante actividad intencional y puede ser reactivado, retrotraído al modo activo y luego re-establecido paso a paso conforme demostró Husserl.

Esta identificación es en sí misma un nuevo “*contexto de significados*”; en la terminología de Husserl, es una “*síntesis de reconocimiento*”. Tanto para Husserl como para Schütz, lo que reemerge en el sujeto o inclusive se reconstituye, depende de su acto de atención a su “*almacenamiento*” de experiencias acumuladas. En este sentido, Schütz (1972:107) define «*el contexto total de la experiencia como el contenido de todos los Actos de atención que el yo como ser libre puede dirigir, en cualquier momento dado de su vida consciente, hacia aquellas de sus vivencias transcurridas que se han constituido en síntesis realizadas paso a paso*». O sea, que van siendo reconocidas una después de otra.

Schütz destaca que este Acto de atención admite varias modificaciones que son difíciles de separar y distinguir una de otra, y las cuales representan el significado específico de las vivencias. A su vez, Husserl consideró que «*la experiencia de un objeto cualquiera evoluciona de acuerdo con las indicaciones que el propio objeto suministra*» (Bech,2001:37). Por objeto entiéndese todo lo que contiene posibilidad originaria de ser identificado, sea objetos internos o externos. Así, para Husserl, la función de la experiencia es asumida por unas “*indicaciones*” que orientan la experiencia según unos cauces prefijados que, en cierto modo, vienen dados con los propios objetos. Husserl sostiene que «*un entramado de “indicaciones” presupone la coexistencia sin contradicciones de todo aquello que nos vienen dado, y esta armonía hace posible que lo interpretamos como “realidad”*». Husserl amplía esta problemática en torno al objeto, hasta convertirla en la del “*horizonte de todos los objetos*”, el cual sería para él “*el mundo*”.

Esta noción es particularmente relevante, porque este estudio afronta la experiencia emocional, en un contexto de formación inicial, tomando como “*el mundo de la experiencia vivida*” el Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Visual y Plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Significado

Tradicionalmente son conocidas varias formas para explicar el origen del “significado”. Una de ellas refleja la postura del “realismo” en filosofía, la cual considera el significado como parte intrínseca de aquello que lo tiene, como elemento natural de la estructura objetiva de las cosas. Como es inherente a la “cosa” que lo contiene, el significado sólo necesita ser desglosado mediante la observación del “ente” objetivo que lo posee (Blumer, 1982:3). Otro punto de vista tradicional, considera que el “significado” de una “cosa” es la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de la misma. Por su parte, el interaccionismo simbólico difiere de las definiciones anteriores. En la expresión de Blumer, el interaccionismo *«no cree que el significado emane de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee, ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos»*. En otras palabras, considera que el significado es un producto social, una creación que emana de/y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan.

Estos tres puntos de vista sitúan el significado respectivamente: “en la cosa misma”, “en la psique” y “en la acción social”. Como interaccionista, Blumer resalta que estas tres perspectivas coinciden en estimar que la utilización del significado es el afloramiento y aplicación de significados ya establecidos. Pero, a su vez, añade a su definición particular que la utilización del significado se produce a través de un *proceso de interpretación*. La tesis de Denzin adopta esta definición de Blumer. Sin embargo, entiendo que los tres puntos de vistas son importantes porque enfocan un aspecto de la cuestión: el fenómeno, el individuo internamente y su relación con el mundo. Cada enfoque apunta a una explicación fundamental para comprender el “significado” y por lo tanto no los veo como discrepantes sino como complementarios. Al mismo tiempo coincido con Blumer y Denzin que el significado es fruto de un proceso de interpretación.

Desde la fenomenología, para Husserl una de las preguntas primordiales es ¿Qué significa significar? (Bech, 2001). En este sentido, argumenta Bech, que el punto de partida de la fenomenología es la relación con las cosas por medio de los signos. Y, describir fenomenológicamente la significación consiste en dilucidar de qué manera una significación resulta “realizada” por una presencia intuitiva. Lo que supone que el acto de significar pone de relieve un impulso que va dirigido al “sentido” y otro a la “presencia” la cual se vincula a la intuición. Esta dialéctica del sentido y la presencia viene ilustrada por la relación entre vacío y plenitud, o entre expectativa y realización. Esta dialéctica, además, abarca tanto la significación como la percepción, la cual anticipa la unidad de sentido que permite determinar la sucesión de presentaciones de la cosa percibida. Así, conforme destaca Bech, el sentido determina la presencia y la presencia realiza el sentido, y eso puede justificar el

porque la fenomenología tiene en cuenta las “esencias de las cosas”, lo que a su vez presupone enfatizar las “vivencias”.

De hecho, el uso de los términos “sentido” o “significado” quiere decir que al ser racional asume una cierta actitud hacia un objeto cualquiera con el que se enfrenta (Schütz, 1972). Con eso Schütz hace una distinción entre significado *objetivo* y *subjetivo*. Para él, esta distinción tiene implicaciones definidas en la metodología aplicada.

Significado objetivo

Además de referirse al contexto amplio de significado en sí, según Schütz también podemos atribuir significado objetivo a ciertas “*objetividades ideales*”, tales como los signos y las expresiones. Para él, estas *objetividades* son significativas e inteligibles por sí mismas. Eso presupone que el “significado objetivo” significa una unidad de significado considerada como *objeto ideal*. Schütz cita como ejemplo la *Novena Sinfonía*, que tiene significación en sí mismo, dejando totalmente de lado la cuestión de lo que Beethoven trató de expresar con él. De la misma forma para Husserl y Schütz, una expresión es *objetiva* si impone su significado por la mera acción del contenido manifestado, y procura comprender sin tener en cuenta la persona que expresa la manifestación o las circunstancias en que se la expresa.

El significado objetivo de un producto o “artefacto”, se interpreta como evidencia de la experiencia particular de un determinado “tú”. Mas bien, se lo interpreta como ya constituido y establecido. Se lo capta como una objetivación dotada de “significado universal”, a través de un ordenamiento que el intérprete hace de sus vivencias de un producto dentro del contexto total de su experiencia.

Significado subjetivo

Obviamente es el actor de la acción quien da el significado subjetivo. En este caso, una expresión es “*esencialmente subjetiva*” cuando su significado debe orientarse con respecto a la persona que habla y a su situación. El observador dirige su atención a los Actos constituyentes del observado, teniendo presente el contexto de significado dentro del cual está o estuvo el sujeto. Para conocer el significado subjetivo de un signo producido por el sujeto, Schütz(1972:162) considera «*que somos capaces de recapitular en nuestra mente en simultaneidad o casi simultaneidad, los actos que constituyeron la vivencia del sujeto*». De hecho entiendo que para “recapitular en simultaneidad” como propone Schütz, el observador debería estar en un estado de “Presente”, para percibir las cosas como realmente son y no como creemos/pensamos que son. Sin embargo, para que esta

observación sea viable, Schütz propone que el observador tenga alguna clase de proximidad con el observado. Así, para él cualquier interpretación de significado subjetivo no puede ser aplicada a un contexto desconocido, sino que implica una referencia a una determinada persona o grupo en particular. Tal vez cabría apuntar que si consiguiésemos estar en el “Presente”, conforme sostiene la no-dualidad, seríamos capaces de recapitular el significado subjetivo de cualquier contexto aunque fuera desconocido.

Para Schütz, el significado objetivo sólo consiste en un contexto de significado dentro de la “mente” del observador, mientras que el significado subjetivo se refiere, más allá de éste, a un contexto de significado dentro de la “mente” del observado.

Otros aspectos

Schütz (1972:99) también defiende que siempre que se habla de significado se presupone que hay una tensión entre vida y pensamiento. El pensamiento está enfocado sobre los objetos del mundo espacio-temporal; la vida pertenece a la duración. La tensión existente entre los dos se vincula con la esencia de la “significatividad” de la vivencia. En este sentido él resalta que el significado no reside en la vivencia, sino que son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. También añade que el yo no puede adscribir significado a ninguna de sus vivencias mientras están ocurriendo realmente, pero es posible atribuirlo en forma *retrospectiva*. De ahí la reflexión a partir de una “experiencia vivida”. En este caso, el yo mira su vivencia y la hace significativa. El significado es pues «*la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluído, hacia su “duración transcurrida”*». Por esto no todas nuestras vivencias son significativas y, aunque hacen parte de un mismo fenómeno, uno puede no reflexionar sobre ellas.

Aun para Schütz (1972:99) «*todo Acto de atención dirigido hacia la propia corriente de la duración puede compararse con un cono de luz. Ese cono ilumina las fases individuales ya transcurridas de la corriente, haciéndolas brillantes y netamente definidas y, como tales, significativas*». Así, Schütz deduce que si la vivencia significativa es fruto de la mirada reflexiva y ésta va más allá del acto de atención e ilumina el contexto, entonces constituye también la acción significativa.

A su vez recuerda que cada acción tiene su propio significado específico que la distingue de toda otra acción. De la misma manera, cada persona da un significado a su propia acción. Él ratifica que es este significado específico el que interesaba a Max WEBER cuando formuló el concepto de “*significado a que se apunta*” y señala las siguientes cuestiones: ¿Cómo se constituye el significado específico dentro de la corriente de la conciencia? y ¿Cómo sucede

que el significado de una vivencia pueda cambiar a medida que ésta se retira hacia el pasado?

Es importante resaltar que según Schütz, el establecimiento y la interpretación del significado están pragmáticamente determinados en la esfera intersubjetiva y que los ordenamientos de las vivencias en contextos de significado (la comprensión del significado a que se apunta de Weber) se llama a veces “comprensión del otro yo”. Por otro lado, también es importante considerar conforme Schütz (1972:245), que *«la palabra “comprensión” se utiliza por lo general para designar la interpretación de contextos significativos de productos, tanto subjetivos como objetivos»*. Para él esa situación oculta el problema esencial de conocimiento del mundo social. Sólo cuando se identifica este equívoco, el problema surge a luz: *«el significado de las propias vivencias es radicalmente diferente del significado de las vivencias del otro y, por consiguiente, una cosa es interpretar la propia vivencia y otra por completo distinta el interpretar las vivencias de otro»*.

Estas reflexiones de Schütz orientan la noción de significado abordados en esta tesis. Entiendo más específicamente como sostiene Denzin (1984:5) que *«el significado de una determinada emoción está en la interpretación que uno le da»*. Además, asumo que este significado cambia en función del estado en que la persona se encuentra cuando lo interpreta. Todo cambia a cada instante, todos los seres vivos son completamente müttables y miramos nuestras vivencias desde un “ahora”. Así, el significado de una emoción o la comprensión de la misma llevará la marca de la actual vivencia.

Una mirada hacia lo holístico

A luz de un diccionario de filosofía¹³, el vocablo “*holísmo*”, de origen griego, significa “todo”, “entero” o “completo”. Ha sido empleado para designar un modo de considerar ciertas realidades como totalidades o “todo”. Kurt GOLDSTEIN en 1934 ha caracterizado los organismos individuales como entidades “holísticas”. Para él, los organismos son *«sistemas que funcionan como un todo, de tal suerte que un estímulo dado debe producir cambios en el organismo entero»*¹⁴. La idea de holísmo a veces se ha sido aplicada a la sociedad humana, sea como concepción de la naturaleza de la realidad social o bien como modo de explicación de esta realidad. Jan Christian SMUTS (1870 -1950) en su obra "*Holism and Evolution*" (1926) usó este vocablo en un sentido más amplio. Para Smuts, el holísmo es un modo de contestar a la cuestión de cómo es posible que diversos elementos o factores

¹³ Ferrater (1990) “Diccionario de Filosofía” – Madrid: Alianza (1979) (pp. 1545 –1546)

formen una totalidad o unidad distinta de ellos. Entre otras cosas, Smuts habla del holismo como "un proceso de síntesis creadora" y de un "universo holístico". En este universo holístico todo tiende a la formación del "todo holístico"¹⁵. Resalta Ferrater (1990) que el holismo es un modo de explicación y no el nombre de una entidad especial.

Desde el mundo científico son crecientes las miradas hacia el holismo. Por ejemplo una de las grandes aportaciones de la física cuántica, es la posibilidad de explicar algunos fenómenos físicos desde esta perspectiva – "todo está en todo"¹⁶. También en la historia de las ciencias sociales, el holismo metodológico se contrapone al individualismo metodológico. En las palabras de Edwards (1967:53) la metodología individualista «*say we should*». Mientras que la metodología holística «*claim, rather, that social phenomena may be studied at their own autonomous, macroscopic level of analysis. Social "wholes", they say, not their human elements, are the true historical individuals*».

Investigadores como Shulman (1989:11) consideran como «*saludable tendencia*» los modelos «*híbridos*» de investigación que mezclan distintas experiencias como por ejemplo la etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples y estudios con diarios personales entre otros. Este tipo de pensamiento también está explícito en la perspectiva de investigación cualitativa (Stake, 1998), la cual se expande cada vez más en las investigaciones educativas como podemos ver en Eisner (1998) entre tantos otros.

Desde otro foco discursivo, en la Agenda 21, documento de las Naciones Unidas (ONU) acordado por los líderes mundiales en la ECO –1992 (Río de Janeiro/Brasil) se rescatan la importancia de volver la atención a lo humano, dándole mejores condiciones y calidad de vida. El documento apunta el pensamiento holístico como uno de sus principios para el desarrollo sostenible. En este sentido afirman que para resolver un problema de sostenibilidad compleja, cabe que todos los factores que afectan el problema se integren a la solución. Actualmente una de las preocupaciones para la concreción de la Agenda 21, se trata no simplemente de hablar de reciclaje o de temas sobre lo "verde" sino, enfatizar esta naturaleza holística y alentar a las personas a involucrarse en la propuesta¹⁷. En los temas centrales para la educación para la sostenibilidad en la Agenda 21, incluyen el aprendizaje durante toda la vida, la educación interdisciplinaria y multicultural¹⁸.

¹⁴ ídem.

¹⁵ ídem.

¹⁶ La holografía es una prueba empírica que explica este fenómeno siendo también uno de los soportes explicativos de la medicina alternativa.

¹⁷ Guia bàsica del Consell de Municipis y Regions d'Europa per a l'Agenda 21 local. Generalitat de Catalunya: Departament de Medi Ambient - Col.lecció Documents vol 2, p.9.

¹⁸ Programa per a la continuïtat de l'aplicació de l'Agenda 21. Generalitat de Catalunya: Departament de Medi Ambient - Col.lecció Documents vol 3, p.51.

Aunque el concepto de holísmo parezca ser reciente en los discursos, civilizaciones antiguas como la de Egipto ya lo empleaban en sus prácticas y formas de ver el mundo. También cuando Berman (1984) describe que el ser humano de la Edad Media estaba integrado con la naturaleza, como en un estado de "conciencia participativa", él se refiere a este concepto de totalidad. Y así podría citar varios otros ejemplos.

Otro término que tiene relación con el holísmo es la "*alquimia*". También de origen milenario la alquimia ofrece - con su metáfora de la conversión de los metales ordinarios en metales preciosos como plata y oro - una elocuente imagen del proceso de transformación. Para Burckhardt (1976:25), aunque la alquimia represente una operación química, en realidad esta manipulación externa es una representación simbólica de un proceso interior. Yendo más allá, Burckhardt esclarece que para los "maestros de la alquimia" ésta puede ser definida como «*el arte de las transformaciones del alma*».

Tanto el "holismo" como la "alquimia" aportan un potencial simbólico profundo y con una amplia connotación. El interés en dedicar estas líneas a situarlos, se justifica por el hecho de que este estudio, además de abarcarlos, tiene muy presente la importancia de dar atención a los "significados". Afortunadamente, en la actualidad los discursos científicos y las propuestas educativas buscan ampliar las miradas y desvelar historias que aun no fueron escritas.

Resumen

Este primer capítulo consiste en exponer al lector el lugar desde el cual surgió y se construyó esta investigación, para que pueda compartir su trayectoria y seguir su sendero. Esta localización del discurso incluye: el lugar desde dónde hablo, con la descripción del proceso de construcción de mi "kit" de herramientas, el cual se refiere a mis concepciones y formación; el origen de mis inquietudes; el problema de la investigación; los aspectos básicos del enfoque fenomenológico que fundamenta el estudio y la definición de los conceptos que serán usados a lo largo de toda la exposición.

Esta investigación se basa en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional (Hargreaves). El objetivo consiste en señalar los indicadores emocionales que pueden surgir en el proceso de formación inicial y pensar en un posible espacio para argumentar la comprensión emocional, como base de la construcción de la identidad docente.

Para llevar a cabo la investigación, elegí como contexto de formación inicial el Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Visual y Plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona. Se trata del curso para obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica - CAP.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN DOCENTE, CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y EMOCIONES

«Para que sea efectivo, el cambio en la escolarización de los adolescentes, como cualquier otro cambio complejo y duradero, tiene que abordar cuestiones más profundas y genéricas de desarrollo del personal docente, liderazgo escolar y cultura de la escuela, en una comunidad de apoyo, que establezca un compromiso claro de propiciar un progreso constante. Sin eso, resulta muy improbable que ese cambio profundo traspase los límites del papel».

Andy HARGREAVES

EL PAPEL DE LA EDUCACION

Una metáfora para empezar

Comparo la población que constituye una sociedad con el agua de un manantial. Si es bien cuidada y tratada podrá ser canalizada y llegar bien a su destino. Este manantial puede llegar a convertirse en un río que, unido a otros ríos, acabará desembocando en el mar. Si el río pasa a ser depósito de residuos e impurezas, pierde su condición generadora y acogedora de vida. Al llegar al mar, aunque el océano sea inmenso, lo irá contaminando poco a poco. El trabajo de depuración del río es oneroso y arduo. A veces puede llegar a ser casi imposible. Sin embargo, todo podría ser mucho más sencillo y menos costoso si se hubiera cuidado del río desde su inicio.

La Secretaría de Asistencia Social de Belo Horizonte (Brasil), presentaba en 1992 un cuadro con 13.919 niños y adolescentes inscritos en los programas de guardería y acogida. En 1996 este número pasó a 18.321 (SMDS, 1996)¹⁹. En 1997 BH cumplió 100 años como ciudad y capital del Estado de Minas Gerais. Es bastante joven como ciudad. Si en este período se hubiera atendido a los niños de calle no sólo con la asistencia parcial, sino considerando los múltiples factores relacionados con este fenómeno, la ciudad tendría realmente más posibilidades de llegar a ser “la capital del futuro”²⁰. ¿Dónde está la clave de la cuestión? ¿No estará en los inicios, cuándo nace el manantial?

Comparo aquí la canalización del agua con el propio sistema social del cual la educación forma parte. La sustentación y resistencia de la canalización deben ser proporcionales al caudal. El mantenimiento es indispensable. En caso de averías, la canalización debe ser reparada antes que provoque mayores daños. Veo la población de moradores de la calle como el agua que se desbordó de la canalización por algún motivo. No basta con poner un parche para intentar disfrazar una rotura. Es necesario arreglar la canalización o llegar a cambiarla. Habría que repensar nuestro sistema social que es de dónde proviene el agua que bebemos todos.

10. ¿Cuál es la función de la escuela?

Siguiendo con las reflexiones de la metáfora anterior, el sistema educacional se rige por los patrones del sistema social. Bajo estas condiciones también se definen las funciones de la escuela. Este es un tema de gran debate aunque utópicamente parece estar resuelto. No cabe aquí volver a los primeros parámetros de la educación según Platón pero, desde de mi experiencia como profesora, una de las conclusiones más difíciles de aceptar a las que llegué trabajando, tanto en los cursos con alumnos de primaria y secundaria, como en los proyectos con niños de calle, es que la escuela que ‘tiene’ por supuesto el papel de acoger, educar e instruir, en la práctica deviene un **espacio de exclusión**.

Prácticamente todos los niños de calle que tuve la oportunidad de conocer, habían pasado por una escuela en algún momento de su vida. Durante los cinco años que estuve trabajando en una Escuela Municipal en Brasil (EMB), viví varias veces en un “colegiado” (en Brasil, órgano máximo de decisiones en una escuela) la expulsión de alumnos, por “mal

¹⁹ Datos de la Secretaria Municipal de Desarrollo Social – SMDS – Belo Horizonte / Brasil. Relato de las actividades de 1992 a 1996.

²⁰ Propuesta política idealizada por el ayuntamiento de esta ciudad.

comportamiento" en las clases. Siempre cuestionaba con mis compañeros sobre qué había hecho la Escuela por aquel alumno. ¿Habían pensado en darle una asistencia? ¿Conocían su historia personal? Me contestaban que la Escuela no tenía profesionales suficientes para este tipo de asistencia, o que "aquel alumno" no encajaba en el contexto escolar. Siempre me parecieron curiosas estas afirmaciones, pues, ¿no es el papel de la escuela «favorecer la comprensión y la intervención en los fenómenos sociales y culturales»²¹? ¿Dar herramientas básicas a los alumnos para comprender el mundo y a sí mismo? Haciendo un paralelismo entre la experiencia del trabajo con "la calle" y con "la escuela" me preguntaba cuál era la diferencia entre los niños y adolescentes en estos dos contextos. Como estas personas eran fruto del mismo sistema social, las diferencias realmente eran mínimas. En muchos de los casos, la diferencia más acentuada era el hecho de que ya estuvieran en la calle o a un paso para irse a ella.

También eran excluidos los profesores y profesoras que no seguían el esquema de la Escuela. Muchas veces era una exclusión fría, vivida como menosprecio o boicot hacía con el trabajo del docente, hasta el punto de afectar la estabilidad emocional de este profesional y llevarle a dejar el espacio de trabajo. Algunos salían con la insatisfacción profesional o la sensación de incompetencia docente. Delante de una dificultad, el rechazo es, sin duda, la actitud más cómoda incluso para la escuela. Después, nadie sabía qué camino había seguido aquel alumno o aquel docente. Aunque posiblemente todos ellos llevaran para toda la vida la marca de una o varias exclusiones.

Durante este mismo período en la EMB acompañé el caso de Ton²². Lo conocí en la 5ª serie del curso nocturno (equivalente al primer curso de la ESO), en el año 1995 cuando él tenía 17 años. Al proponer una actividad en una clase de educación artística, él me contestó de manera áspera. En la Escuela ya tenía la etiqueta de "insoportable". Como estaba "marcado", probablemente la forma con la que me contestó, podría haber sido motivo para retirarlo de la clase en aquel mismo momento. Sin embargo, al oír aquel insulto vino a mí un pensamiento: - ¡Este chico no ha pensado para contestarme así! Lo miré a los ojos. En ellos relucía un odio a muerte. Seguí mi clase naturalmente y al final, lo invité a quedarse para una charla.

Ton tenía una historia de vida trazada por muchos rechazos, dudas, miedo y odio. Por otro lado, a escondidas, era una persona adorable, delicado y muy inteligente. A partir de este hecho, pasé a acompañar su trayectoria en la escuela. Con otros pocos compañeros sabíamos que él necesitaba de mucha ayuda. Percibíamos sus progresos. Sin embargo, para

²¹ Brasil - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) "Introdução aos parâmetros curriculares nacionais" – Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF (pp.45).

²² Ton – nombre ficticio para mantener el anonimato.

los demás profesionales que querían verse libres de aquel “incómodo” elemento, cualquier episodio era motivo de queja registrada en el libro de la Escuela. Lamentablemente, como era de esperar, consiguieron echarlo sin que hubiera concluido el curso. Sin embargo, aunque no pudiera estudiar, Ton venía y permanecía en los patios de la Escuela. Como no se vieron libres de la imagen ‘tenebrosa’ de este chico, solicitaron la intervención de la policía. Una de las últimas cosas que me comentó es que toda aquella situación le sabía muy mal. No era su intención dejar de estudiar. Era consciente de su naturaleza explosiva y acababa agrediendo al otro, aunque no lo quisiera. La historia de Ton no fue ni es única, ni tampoco la última. Sin estudios, sin trabajo, su futuro no era nada prometedor. Hoy aún me pregunto dónde estará Ton. ¿Hasta qué punto no estaría condenado a vivir en la calle o detrás de las rejas de una prisión? ¿Estará vivo...?

Retomando la metáfora de la canalización podemos pensar cuán grande es el compromiso de la educación en el proceso de construcción social. La calidad del agua dependerá de su cuidado o del tratamiento que ésta recibe. Si tiene calidad, se notará en su sabor. De lo contrario, estará destinada a la manipulación y/o recepción de residuos. Además en nuestro contexto social, existe un "grifo abierto" por donde escapa mucha agua. Encuentro aquí una gran paradoja - la educación genera conciencia y la concienciación permite la crítica. La educación tiene un bello discurso. Cada sector académico lo complementa con ilustres justificaciones. ¿Y la práctica, cómo queda? Quien educa y sostiene los cambios, es quien está “cara a cara” con el alumno. Luchando para enseñar, buscando más saber y aprendiendo con la experiencia. Y ¿cómo están siendo preparados los educadores para esta compleja misión?

11. La emoción en el proceso de cambio en la educación

La vida es por su naturaleza cambiante. Un “cambio” o la necesidad de ello, puede ser provocado por múltiples factores humanos: sociedad, política, economía o hasta por efectos del ecosistema. Tratándose de la educación este mecanismo tampoco es diferente. Basta mirar hacia nuestro pasado para recordar o identificar las distintas propuestas, paradigmas y tentativas que ya hemos vivido.

Dirigiendo la atención hacia la educación, destaco una de las observaciones de Hargreaves (1998:13), cuando menciona que *«la complejidad y la diversidad conllevan también la desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y, conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones»*. Para mí, este factor es

importante porque puede justificar uno de los marcos de rotura de la posición que los aspectos "personales" ocupaban en el contexto educativo. Aspecto éste sobre el cual pone la atención esta investigación. Por razones como ésta entre otras, la educación se ve una vez más con el gran desafío de realizar una propuesta "eficaz", que atienda la actual demanda social, promoviendo un cambio de concepción, estructura y práctica.

La necesidad de cambio en la educación es bastante evidenciada y los discursos que la sostienen, parten de diversos campos de investigación como por ejemplo: de la **educación en general** (Eisner, 1992, 1997, 1998; Fullat, 1990, 1992, 1996; Carbonell, 1990, 2001; Fullan y Hargreaves, 1992; Santos Guerra, 1992, 1994, 2002; Escudero, et al. 1994; Da Silva, 1995, 1999; Hargreaves, et al. 1998; Hernández, 1998, 2000; Cardús, 2000; Contreras, 2000; Tort, 2000, 2001, 2003, Gimeno Sacristán, et al. 2004; Naranjo, 2004, Quintana, 2004; entre otros); del **currículum** (Sancho, 1990; et al. 1993, 1997, 1998; Villar et al., 1998; Goodson, 2000; etc.); de la **formación** de profesores y su "vida profesional" (VV.AA., 1974, 1997; Honeyford, 1982; Villar, et al. 1988; Shulman, 1989, 1992; Barragán y Hernández, 1990; Elliot, 1990; Giroux, 1990, 1996, 1997; 1999; Schön, et al. 1992; Zeichner, 1992; García, 1991, 1994; Furlong y Maynard, 1995; 2000; Kincheloe, 1997; Day, 1998; Zaidan y Diniz, 1998; Marcelo, 1998; Arnaus, 1999; Martínez, 1999; Diniz, 2000; Santos Guerra, 2001, 2003; Goodson, et al. 2004; Cela y Palou, 2005; Tort, 2005; etc.).

Investigadores como Hargreaves *et al.* (1998:21) sostienen que para lograr algún cambio, «*hay que abordar su contexto de forma holística*». Para estos autores, en el caso de la educación, hay que abordar cuestiones profundas y genéricas de desarrollo del cuadro docente, del liderazgo y la cultura de la escuela. Ellos también insisten en que la propuesta de cambio ha de asegurar el compromiso, la participación de los docentes y que sea concebida como un proceso continuo.

Cuando hablamos de "educación", pienso que es fundamental no perder de vista que no sólo nos referimos al aspecto institucional, sino que fundamentalmente estamos hablando de individuos que ocupan este espacio institucionalizado. En este sentido, para lograr algún cambio, la primera "muralla" a romper es la de uno mismo (Hernández, 2000a).

El interés de cambiar algún factor externo parte de un movimiento interno que implica una transformación personal. Desde mi perspectiva, los cambios personales están vinculados con la identidad, la formación y el tiempo. Percibo que cuando el cambio se plantea como propuesta a una modificación brusca, se corre el riesgo de no lograr lo deseado. Uno sufre una desilusión o estremece las estructuras básicas. Pensadores como Descartes, por ejemplo, no podían prever el efecto que tendrían sus perspectivas y planteamientos. Aunque ellos hayan proporcionado grandes ideas al mundo, las consecuencias de la separación razón-emoción han alcanzado nuestra salud mental y nuestro ecosistema (Bello, 1996; Damasio, 1996). Sin embargo, el cambio es necesario y positivo,

principalmente cuando acontece naturalmente como un proceso de transformación (Illich,1974, Jung, 1979). En ese caso, ¿no sería interesante conocer la causa de lo que necesita ser modificado? Y seguidamente, proponer una reestructuración sólida que garantice la secuencia de una reforma.

A la luz de los planteamientos de Hernández (2000a)²³, desde el campo personal las resistencias en el proceso de formación docente podrían ser entendidas de la siguiente manera:

1. El no estar de acuerdo.
2. Las dudas – "¿para qué vengo aquí?"
3. Alegaciones que el trabajo pide esfuerzo.
4. Cambiar haciendo lo mismo.
5. Miedo al fracaso.
6. Sentimiento de dependencia.
7. Históricas – memoria del pasado.
8. El no-reconocimiento.

Estas resistencias se manifiestan a través del:

- Bloqueo o pasividad – esperar a que digan lo que hay que hacer.
- Aplazamiento – dejar para hacer después, mas tarde.
- La tradición – argumentar que ya se hace lo propuesto.

Las resistencias no son sólo cognitivas sino emocionales. Están vinculadas al sentimiento de impotencia, amenaza y condición de poder. Veo también que esto forma parte de nuestras dualidades internas, lo que dificulta el poner en práctica el "querer" y el "cómo hacer".

Sobre la cultura de los profesores conforme sostienen Fullan (1993), Goodson (1995) y las conclusiones de Hernández (2000a), la actitud para abordar las resistencias en la formación debe caracterizarse por una clara flexibilidad, lo que supone:

1. No ser autoritaria.
2. Escuchar y entender el origen de la resistencia - verificar los liderazgos, oír y comprender.
3. Tener claridad de los beneficios.

²³ Para profundizar en este tema véase también = Hernández (1998) "Como os docentes aprendem". En "Patio. Revista Pedagógica" Ano I – nº. 4 - Fevereiro / Abril 98 – pp 9-13.

4. Disponer de estrategia de formación.

La comprensión emocional (Denzin,1984) es una posible base, tanto para abordar esta demanda frente a las resistencias, como para analizar las dificultades para comprender al otro.

Percibo que si queremos cambiar la escuela, ideberíamos empezar a cambiar la escuela dónde son formados los educadores! Necesitamos pensar a partir de las necesidades de quien recibirá nuestras teorías, considerando que quien está en proceso de formación, difícilmente podrá prever en que contexto aplicará su conocimiento aprendido. Igualmente, si queremos rescatar la naturaleza, será necesario rescatar nuestra naturaleza personal. Y así poder vernos como individuos que tienen sentimientos y emociones, que tienen energía y que aman. Que se reconozcan a sí mismos y al otro como persona. Si queremos un mundo futuro con mejor calidad de vida (Agenda 21²⁴, UNESCO, 2005) es preciso garantizar mejor calidad de vida a los seres humanos de ahora.

12. La construcción de la identidad

Identidad es el *“hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca”*. Lo define así el diccionario de la Real Academia Española. Son muchas y variadas las definiciones que se pueden atribuir a la identidad. Igualmente, la construcción de la identidad de una persona o un grupo está marcada por la línea de pensamiento que la define. Sea ésta a partir de la filosofía, psicología, religión, biología, antropología, etc.

Para algunos autores, el “yo” es el producto de las relaciones interpersonales. Es a través del conjunto formado por la introspección, los movimientos de identificación y proyección, como el yo define su identidad. Como plantea Abraham (1975:34), este sentido de identidad está afirmado por múltiples aspectos: el yo oficial y el yo para el prójimo; el yo para sí; el yo real y el yo ideal. Una corriente de continuidad a niveles diferentes - consciente o inconsciente - los reúne y da al individuo el sentido mismo de la existencia en un contexto.

En cada situación en la que se encuentra el yo éste intenta conservar sus características al mismo tiempo que busca adaptarse al medio correspondiente. Esta acción - consciente o inconsciente - genera conflictos una vez que el yo siempre busca una referencia con el

²⁴ Agenda 21 - Documento de las Naciones Unidas (ONU) acordado por los líderes mundiales en la ECO -1992 (Río de Janeiro-Brasil). Véase Programa per a la continuïtat de l'aplicació de l'Agenda 21. Col.lecció Documents vol 3, pp.21. Generalitat de Catalunya . Departament de Medi Ambient.

“ideal”. Cuando el “yo ideal” predomina, el “yo real” corre el riesgo de ser destruido. Para Abraham (1975:35), «*el yo profesional asume el sentido de identidad y la valoración del yo total en el momento en que el yo privado se halla en estado de destrucción*». Así, la identidad específica del individuo dentro de su trabajo, en general está representada por su “yo profesional” que presenta características propias de su concepción, sus rasgos, su actitud frente a las relaciones, sus sentimientos y sus valores.

Hoy son frecuentes las propuestas sobre la necesidad del “*retorno del individuo*”. De retornar a la identidad humana que es uno de los significados de la palabra identidad. Hernández (1999:21) señala dos orígenes que posiblemente han renovado la atención por la identidad y el sujeto. Por un lado está la necesidad de situar el sujeto, remarcando las diferencias frente a épocas y concepciones anteriores. El otro enfoque parte de la «*preocupación que vincula el campo de la reflexión sobre el sujeto y la identidad al contexto que la define y potencia*». Para Hernández, los dos focos de debate se inscriben en el marco denominado como postmodernidad o modernidad tardía²⁵.

Precisamente, la noción de construcción de identidad del sujeto que hoy circula, tiene sus raíces en la sociología (Geertz,1994,1996; Giddens,1995,1999; Castells,2000; etc.), el multiculturalismo (Kincheloe y Steinberg, et.al. 2000; Van Manen,1990,2003, etc.), el construccionismo social (Gergen,1992;Burr,1996,etc.), en los estudios culturales (Grossberg,et.al1992; Michael,1996, Giroux,1996,1997,1999; etc) en las perspectivas que enfocan la subjetividad (Larrosa et.al 1995; Diotima,2002; etc.), entre otras referencias.

De acuerdo con Hernández (2000c), los interaccionistas simbólicos como George MEAD y Charles COOLEY, entre otros fueron quienes originalmente fijaron y divulgaron el discurso interaccionista en tomo a la “identidad” y el “yo”. Desde esta perspectiva, la identidad se forma por “interacción” entre el “yo” y la sociedad. Mead y Cooley entendían que el sujeto aunque tenga «*un núcleo o una esencia interior que es el “yo real”, este se forma y modifica en un diálogo permanente con los mundos culturales “exteriores y las identidades que esos mundos ofrecen*» (Hernández, 2000c:6). De esta manera «*La identidad, desde esta concepción, es un espacio entre el “interior” y el “exterior”, entre el mundo personal y el mundo público*».

De hecho como relata Blumer (1982), el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
2. El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.

²⁵ Hernández (1999:21), plantea que la postmodernidad o modernidad tardía es «*referente que opera como un paraguas en el que se incluyen reflexiones, tendencias y propuestas sobre el presente, y al que se acogen una serie de formas de pensamiento sobre la vida económica, política, social, cultural, artística, e , incluso, personal, que se organiza en torno a principios divergentes, complementarios o en diálogo con los planteados desde la modernidad*» .

3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Lo que nos lleva a considerar que

«Este planteamiento prioriza la posición del “significado”. Esto supone que proyectamos el “nosotros mismos” en la identidad cultural, al mismo tiempo que internalizamos sus significados y valores convirtiéndolos en “parte de nosotros”. Lo que contribuye a que los sentimientos subjetivos se vinculen a los lugares objetivos que los individuos ocupan en el mundo social y cultural. La identidad entonces, vincula al sujeto a la estructura social y cultural. Este proceso se perfila como una estrategia de estabilización, tanto para los sujetos como para los mundos que habitan. Desde esta perspectiva de la construcción del sujeto y de la visión moderna que circula tras este enfoque, se nos plantea que las principales características del yo son resultado de una capacidad de raciocinio para desarrollar nuestros conceptos, opiniones e intenciones conscientes.» (Hernández,2000c:7)

Las transformaciones sociales, tecnológicas, científicas y personales urgen de los individuos un cambio de mirada, de postura y de identidad (Fullat,1990; Giddens,1995,1997,1999,2000; Kincheloe,et.al2000; Berman Morris,1984, Berman Marshall,1988; Da Silva,1995,1999; Castells, 2000; George,2001; etc.). Resalta Gergen (1997:12), que las concepciones en torno al “sujeto” están superadas y no garantizan una educación que corresponda a las exigencias actuales. Además, lo que se produce en las escuelas tiene implicaciones en cualquier concepción acerca del yo, tanto para los formadores, profesores y alumnos.

13. Formación e identidad docente

Los paradigmas y propuestas referentes a las relaciones entre individuo, sociedad y educación, influyen directamente en la formación de la identidad del docente. Esto se ilustra, por ejemplo, en que la mayor parte de las encuestas psicopedagógicas se basan en el tema «*qué es un profesor, cuáles son las cualidades necesarias para su éxito*» (Abraham, 1975). El docente se ve atrapado entre normas, teorías, informaciones y directrices que indican sus “deberes” y “forma de actuar” (Ferrer,1993; Pérez de Lara, 1998; Zaidan y Diniz,1998; Contreras,2002,2005; Diotima,2002; Fink,2005, Amaus, 1995,2005; Rifà y Trafi,2005; etc.). La sociedad traza una lista con las cualidades que ella valora: postura, buena salud, objetividad, dedicación, tacto y dignidad, firmeza, inteligencia, etc., aunque no garantiza el éxito y tampoco considera el lado personal del docente.

De la misma forma que lo que se produce en las escuelas tiene implicaciones en cualquier concepción acerca del yo (Gergen,1992), estas implicaciones también abarcan el yo del

docente. En la búsqueda del yo “ideal”, los docentes muchas veces se sienten obligados a encarnar a la mujer o el hombre perfecto para cumplir las exigencias de la sociedad y de la institución ante sus alumnos. Conforme expresa Abraham, la imagen idealizada se convierte, bajo la presión de la ética profesional y de la mirada de los padres entre otras.

Ese juego entre el yo “real” y el “ideal”, trae a la superficie la definición de la identidad vinculada a la seguridad. Esta definición es apuntada por Freud y se refiere a un estado o una situación de equilibrio. A la luz de este concepto, el individuo vive a partir de una seguridad y actúa, por consiguiente, del modo que le parece correcto (Erikson, 1971). En general, éste es el pensamiento que predomina entre los profesionales de la enseñanza. Pero esta supuesta “seguridad” se ve alterada desde el punto de vista de la institución educacional.

Otra característica de esa noción de seguridad se manifiesta por ejemplo en el enunciado: - “el magisterio es para las mujeres”. Este “prejuicio” y/o “perjuicio”, define una identidad propia para los profesionales de la educación. La docencia adquiere una característica femenina. Las consecuencias del predominio de lo “femenino” en esta profesión provocan inquietudes e inseguridad en ambos sexos.

Abraham constata en su investigación que los hombres se encuentran cada vez más a disgusto en una profesión que se ha hecho “femenina”, y abordar estos problemas es descubrir su propio sentimiento de castración. Muchos hombres optaron por la universidad, y los pocos que aún quedan en la enseñanza primaria y secundaria, en general, son del área de ciencias o educación física. De los que quedaron, los que perciben el predominio femenino se sienten incómodos. Quizá, la gran mayoría, aunque inconscientemente, prefiere no pensar en el tema. Será un porcentaje muy pequeño el de aquellos hombres que realmente están compartiendo la docencia con las mujeres. Estos, posiblemente, tienen asumida su “ánima” y pueden ser sensibles a la realidad sin perder la masculinidad.

Por otro lado, las mujeres siguen con la lucha para romper con las dificultades consecuencia de los conflictos específicos de la “condición femenina” (Abraham, 1974). Aunque no sea reciente la toma de conciencia de su “ánimus”²⁶ -que impulsa el acceso a la vida profesional y el coraje para luchar por él -, los prejuicios de la sociedad machista, así como los de las mujeres que no acompañaron el proceso de reconocimiento del papel femenino, todavía

²⁶ “ánima y ánimus” son arquetipos, o sea, imágenes que proceden del inconsciente colectivo. Estas serían para Jung nuestras “parejas invisibles” como elementos *contrasexuales* (Hollis, 1995) más o menos conscientes de la psique. El *ánima* representa la experiencia interiorizada de los aspectos femeninos en la psique del hombre, tales como la captación del irracional, la sensibilidad y su relación con el inconsciente, entre otros. Aparece con frecuencia en forma de fantasía o modalidad erótica. El *ánimus*, es la personificación masculina en el inconsciente de la mujer. No aparece con tanta frecuencia en forma de fantasía, sino que es más apto para tomar la forma de convicción “sagrada” oculta.

dificultan este trabajo. El haber aceptado su imagen idealizada, trazada desde el “*Siglo de las luces*” y consagrada por la sociedad, viene a contrarrestar su falta de confianza en sí y una posible crisis de identidad (Firkel, 1976).

Silenciar las voces siempre fue la estrategia de los detentadores del poder. De igual manera, el no hablar sobre la realidad es una forma de desconsiderar el tema. Al final, ¿cómo están siendo formados los docentes? ¿Cuáles son sus concepciones y qué mirada es transmitida a los alumnos? Para Hemández (1999), habría que revisar los cambios de “mirada” habidos hasta el presente para descubrir en qué medida los fenómenos sociales “afectan” a las identidades y la subjetividad de las mujeres y hombres que trabajan en la educación.

Es importante subrayar que, como dice Hargreaves (1998:21), «*para que algunas cosas cambien, todo tiene que cambiar*». Y para que un cambio sea efectivo, tiene que abordar cuestiones más profundas y genéricas, como la cultura del medio, el desarrollo, social, personal, cognitivo y emocional. Además, es necesario un apoyo y un compromiso colectivo.

PERSPECTIVAS SOBRE LAS EMOCIONES

«Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento que se retoma.»

Michel FOUCAULT

A partir de los años noventa, se produce una eclosión de investigaciones sobre la emoción. Hoy encontramos una bibliografía extensa que nos cuenta todo el recorrido histórico desde Aristóteles pasando por Darwin, Heidegger, James y Sartre entre otros, hasta los últimos descubrimientos o propuestas en torno las emociones. Considerando los numerosos trabajos excelentes sobre este tema²⁷, centralizaré mi narración en el papel de las emociones con relación a la educación artística y la formación inicial. Primero porque estos dos aspectos

²⁷ Para saber más, consulte: Kenny (1964); Bannister(1977); Maturana y Varela (1978,1997); Denzin (1984), Keleman (1985); Hansberg (1987); Calhoun y Salomon (1989); Echebarría y Páez (1989); Botella (1993, 1998); Fruggeri (1993); Lewis & Haviland, et.al 1993); Maclean (1993); Obiols, et.al (1993); Stearns(1993); Orange(1995); Goleman (1996); Gergen (1996); Marina (1996,1999); Desjardins (1997); Martin y Boeck (1997); Hargreaves (et.al) (1998a,b); De Masi (1999); Ledoux (1999); Bisquerra (2000); Casacuberta (2000); Castilla del Pino (2000); Damasio (2000,2003); Bisquerra,et.al (2000,2001, 2005); Greenberg y Paivio (2000); Bach y Darder (2002, 2004); Vygotsky (2004); Corbella (2005) y Lacroix (2005).

forman parte del objeto de estudio de esta investigación y segundo para no recargarnos en forma excesiva.

14. Visonos y conceptos

Los enigmas de la vida humana en sus múltiples aspectos aún están en fase de descubrimiento, entre ellos la cuestión emocional. Durante décadas los expertos en investigación cerebral consideraron que unas zonas del cerebro (*bulbo raquídeo, sistema límbico y neocórtex o corteza cerebral*) desarrollaban vida propia independiente una de la otra. Como aclaran Martín y Boeck (1997), esta afirmación – propagada sobre todo por el neurólogo Paul MACLEAN – ya no es compatible con las actuales observaciones, que se ocupan de comprender las interacciones recíprocas entre estas tres zonas del cerebro. Son numerosas las pruebas anatómicas y psicológicas que demuestran que pensar y sentir, o sea, el cerebro racional y emocional, forman una unidad inseparable.

Esta polémica dualidad entre la razón y la emoción, aún sigue presente en los discursos sobre las emociones. Igualmente, ocurre con la diferenciación o no entre emoción y sentimiento. ¿Emoción es sentimiento o son dos cuestiones separadas? ¿Qué son las emociones? Hacer distinción entre las emociones y otros fenómenos mentales ha sido uno de los problemas básicos que ha ocupado a filósofos y psicólogos.

Aristóteles en su época, ya consideraba la emoción como una supuesta forma de “inteligencia”, que permite concebir cierta situación dominada por un deseo. Él argumentó que se pueden moldear nuestras emociones por medio de la educación y el hábito. Además, percibió que lo que caracteriza a muchas emociones es una fuerte creencia moral sobre cómo deben comportarse los demás. Evitó el dualismo de mente y cuerpo, considerando como una sola unidad la parte racional y la irracional de los seres humanos. En contraste a esta primera teoría, William JAMES hace poco más de 100 años, consideró la emoción esencialmente por su acompañamiento sensorial y la denominó : un "sentimiento".

Gran parte del debate sobre las emociones se ha basado hasta hoy en la teoría de Aristóteles, en lo que se refiere a la inteligencia racional (aspecto cognoscitivo), y en la teoría de James en lo referente al sentimiento (aspecto fisiológico). Muchos de estos debates profundizaron en una de las dos teorías separadamente. Otros defienden la presencia de los componentes: “inteligencia” y “sentimiento”. Ambas, consideran que en las experiencias emocionales estaría la participación obvia de las reacciones como sensaciones fisiológicas y

la capacidad de identificar o actuar, como una actividad cognoscitiva. Curiosamente, a través de estas dos visiones también llegamos al persistente “duelo” cognición versus emoción.

Haciendo un breve repaso histórico

La palabra “emoción” viene del latín “*emovere*”, que significa “perturbar” (Tolle, 2001). En la continuación hago un breve repaso histórico, señalando algunos conceptos y definiciones analizados principalmente por Calhoun y Solomon (1989).

Entre los nombres que marcan la amplitud de visiones y conceptos expuestos en torno a las emociones, tradicionalmente se reconoce como antecedentes históricos a ARISTÓTELES, DESCARTES, SPINOZA, HUME y KANT. Sin embargo, no podemos olvidar que GALENO, TALES DE MILETO y otros grandes pensadores trataron a fondo el tema de las emociones. En la fase caracterizada por “el encuentro de la filosofía con la psicología” (Casacuberta, 2000), encontramos a DARWIN, JAMES, LANGE, DEWEY, FREUD, CANNON y LACAN. En cuanto a la tradición de la Europa continental y Norteamérica, se destacan los nombres de BRENTANO, BERGSON, SCHELER, HEIDEGGER, SARTRE, RYLE, ALLPORT, KELLY, ROGERS, HARRÉ, LAZARUS, ARNOLD, SINGER, PLUTCHIK, EKMAN, IZARD y MASLOW, entre otros. Desde la sociología, Denzin (1984) señala como investigaciones más clásicas las formulaciones de MARX, WEBER, DURKHEIM y SIMMEL, y las más recientes KEMPER, HOSCHSCHILD, SHOTT, SCHEFF y COLLINS. También señala las formulaciones del interaccionismo simbólico a través de MEAD y BLUMER.

Planteando algunas ideas centrales sobre las emociones, Calhoun y Solomon (1989) apuntan cinco enfoques importantes en el análisis de la emoción: fisiológico, sensorial, conductual, evaluativo y cognoscitivo, donde cada uno subraya un componente diferente de la misma. Tanto las teorías fisiológicas (DESCARTES, JAMES) como de la sensación (HUME) hacen hincapié en el “sentimiento” real de una emoción. Las teorías conductuales, como el propio nombre indica, observan las conductas distintivas relacionadas con diferentes emociones. Según Calhoun y Solomon, en este caso las emociones son analizadas ya sea como la causa de esas conductas (DARWIN) o como algo que consiste única o principalmente en patrones de conducta (DEWEY, RYLE). Las evaluativas (BRENTANO, SCHELER) comparan las actitudes en pro y en contra de las emociones (sentir agrado, desagrado, amor, odio, etc.) y los juicios de valor positivos o negativos. En este tipo de análisis, el “objeto” de la emoción gana importancia. Las teorías cognoscitivas, que cubren un amplio espectro de teorías particulares, se enfocan en la conexión entre las emociones y nuestras creencias sobre el mundo, nosotros mismos y los demás. Abarcando otro aspecto, FREUD contemporáneo y

admirador de JAMES, corrige el estudio de las emociones para que dé razón de las emociones “inconscientes”, las cuales flotan libremente.

Con KANT, el interés del estudio sobre las emociones se centró en el campo de la ética. La filosofía “práctica” de Kant se enfocaba en los poderes de la razón. Según Calhoun y Solomon, no muy interesado con las emociones, Kant las “relegó” al reino exclusivo de lo “patológico”. También por su influencia de ROUSSEAU, que había argumentado que la ética era principalmente una cuestión de “sentimiento interno”, Kant consideró que la clave de la moralidad era un sentido de respeto que parecía, «*peligrosamente semejante a un sentimiento*», o sea una patología (Calhoun y Solomon,1989:218). Estos argumentos llevaron a muchos filósofos a un estudio detallado de las emociones “éticamente” pertinentes. En particular, estudiaron el amor, el odio y la simpatía. Posteriormente a Kant, la filosofía rescató el papel de las emociones a través de la *fenomenología*.

En este caso Henri BERGSON, ha sido una de las puertas de entrada a nuevos planteamientos. Según Vigotsky (1990:407 – II) la teoría de James condujo por un lado al dualismo, característico de la psicología intuitiva y descriptiva; y nadie más que Bergson, «*idealista acérrimo*» que en una serie de momentos coincidía con James en las concepciones psicológicas y filosóficas, aceptó su teoría de las emociones y le añadió ideas propias de carácter teórico. Para Vigotsky, las teorías de Bergson «*colocaron la piedra para la creación de toda una serie de teorías metafísicas en las doctrinas de las emociones*» en cuanto que la teoría de “JAMES-LANGE” representó un paso atrás en comparación con los trabajos de Darwin y con la corriente que se desarrolló inmediatamente a partir de él. Bergson, a su vez, subrayó la importancia de la intuición sobre el intelecto, al impulsar la idea de dos corrientes opuestas: la materia inerte en conflicto con la vida orgánica, de modo semejante a como el impulso vital se esfuerza por conseguir la acción libre creadora. Un poco en esta línea, Susanne LANGER escribió “*Sentimiento y forma*” (1953) y “*Mente: Ensayo sobre el sentimiento humano*” (1967-1972– I, II).

Hemos visto en el capítulo I, que la fenomenología iniciada con Husserl tuvo por cometido estudiar las esencias de las cosas y la de las emociones, desarrollando una percepción auténticamente revolucionaria de la naturaleza y las estructuras del conocimiento y de la conciencia. En particular, Husserl no llegó a estudiar las emociones, pero sus seguidores Heidegger y Sartre, revisaron a Kant y al propio Husserl, llevando el método de descripción fenomenológica al reino afectivo y de la metafísica (Bech,2001). Sin embargo la influencia del positivismo cambió una vez más la dirección de los enfoques dados a la emoción. Para los “positivistas lógicos” cualquier declaración aceptable debía ser demostrable por medio de la experiencia empírica y por consiguiente las declaraciones metafísicas, éticas y religiosas no eran significativas (Fernández,2000). Estos debates entre los fenomenólogos y positivistas marcaron gran parte del pensamiento del siglo XX.

Las emociones han sido descritas como “*turbulencias*” en la corriente de la conciencia descrita por RYLE en “*El concepto de la mente*” (1949). También en la década de los cuarenta surge “*la teoría emotiva de la ética*”, propuesta por varios autores, entre ellos Alfred Jules AYER y Charles Leslie STEVENSON. En esta teoría destacaban la ética, la estética y la religión en particular, que eran dominios enteros de la filosofía. En este sentido las emociones pasaron a ser vistas como meras cuestiones de “actitud” más que de creencia o juicio. Con Errol BEDFORD, en los años cincuenta, la idea de la emoción como “actitud” empieza a cambiar. El concepto de emoción para Bedford, no es puramente psicológico: las emociones «*presuponen conceptos de las relaciones e instituciones sociales, y conceptos que pertenecen a sistemas de juicio, moral, estética y leyes. Por tanto, al usar palabras de emoción somos capaces de relacionar la conducta con el complejo ambiente en que se lleva a cabo, y así hacer inteligible la acción humana*»²⁸.

La “intencionalidad” ha sido uno de los componentes claves de la emoción para los teóricos de Europa continental. Quien se ocupó principalmente del tema, fue Anthony KENNY en su libro “*Acción, emoción y voluntad*” (1964)²⁹. Con el filósofo Irving THALBERG en 1962, vuelve la atención a los aspectos cognoscitivos de la emoción, al explicar que las emociones están basadas en pensamientos: creencias, suposiciones y especulaciones. Para él, la creencia era una precondition lógica para tener la emoción. Los propios Calhoun y Solomon también definen las emociones como cognoscitivas.

En estos últimos treinta años, el clima intelectual con respecto al “papel” de las emociones ha ido cambiando de forma progresiva su punto de vista con relación a las propuestas anteriores. Principalmente se refiere a la reacción de “desdén” por parte de los propios teóricos, lo que la llevó muchas veces a ser expuesta dentro de temas más amplios, como el análisis y clasificación de los fenómenos mentales en general y el origen del conocimiento moral. Aunque la emoción no sea tema exclusivo de ninguna disciplina, prácticamente su definición teórica ha estado tradicionalmente en manos de filósofos y psicólogos. Directa o indirectamente, el tema es hoy discutido desde numerosas disciplinas como la psicología, la biología, la filosofía de la mente, la psicología de la motivación, la teoría del aprendizaje y la psicología educativa, la psiquiatría, la psicoterapia, la sociología, la antropología, la teología, la cultura y la ecología entre otras. Naturalmente, al expandirse a distintas áreas, se amplían y enriquecen las posibilidades sobre su definición. No obstante, cada área sigue exponiendo “su verdad” aunque muchas veces llega a parecer que todos hablan de lo mismo de forma fragmentada.

²⁸ Tomado del artículo “Emociones”, de Errol Bedford citado en Calhoun y Solomon (1989:295).

²⁹ KENNY, Anthony (1964) “*Action, Emotion and Will*” – Nueva York: Humanities Press.

Hoy nos encontramos inmersos en el movimiento postmoderno el cual abre nuevos planteamientos en torno a las emociones (Gergen, 1996; Hargreaves,1998). Desde el campo de la medicina, los nuevos descubrimientos en el área de la neurobiología convierten a las emociones en un objeto de estudio científico (Greenberg y Paivio,2000; Damasio,1996;2001). Además, deparamos entre otras realidades, con el abanico de las nuevas tecnologías, lo que posibilita un gran acceso a la información, una organización política y económica neoliberal y un nuevo estilo de vida que nos involucra a todos. Factores estos impulsados en gran parte, por el fomento del consumismo generado por el sistema económico capitalista. Como efecto de esta dinámica, emerge la necesidad de identificar o rescatar la construcción de nuestra identidad (Gergen,1992; Castells, 2000). Esta revisión considera entre otras cuestiones, que en los siglos pasados el sujeto era un ser reproductor y su “voz” no importaba a los intereses políticos y de la iglesia. Con las argumentaciones sobre la necesidad de volver las atenciones al “sujeto”, la emoción vuelve a entrar en escena con gran peso e importancia. Autores como Bisquerra (2000) usan la expresión “revolución emocional” para referirse a este actual contexto, el cual afecta directamente a la psicología, a la educación y a la sociedad en general.

Igual que hay diversas posibilidades de definir el "ser humano", también son múltiples las definiciones sobre las emociones. Parece no haber un consenso entre los teóricos, principalmente porque, como expresa Denzin (1984) la definición de las emociones dependerá de su interpretación. A lo largo de nuestra historia cultural hemos sido lanzados a este enmarañado de definiciones, conceptos y teorías en un ir y venir de ideas, como si fuéramos una pelota de “ping pong”. Cada “raqueta” define la dirección de la jugada influenciando incisivamente los marcos de la construcción de nuestra identidad. Como no siempre tenemos una mirada atenta y crítica que nos permite darnos cuenta de la fuerza de las “palabras”, las absorbemos de forma natural e inconsciente de la misma manera que las reproducimos sin medir sus consecuencias.

Cognición y Emoción

En la larga historia teórica y conceptual de las emociones el factor cognitivo ha sido motivo de polémica y contradicciones. Este parece ser un debate eterno en nuestra cultura. Algunos filósofos, principalmente los “analíticos”, a menudo descartaron explícitamente las emociones del análisis conceptual. Como alegan Calhoun y Solomon (1989:281) esta decisión partía de la base de que no había una estructura lógica por ser analizada. Además, las emociones eran estrictamente “no-cognoscitivas”.

Desde la psicología, se ha insistido muchos años en subrayar los aspectos cognitivos, incluso en sus estudios sobre las emociones. Los conductistas, por ejemplo, opinaban que la única faceta psicológica que podía observarse objetivamente desde el exterior con precisión científica era la conducta (Fernández,2000). Para Goleman (1996:75) «los conductistas terminaron desterrando de un plumazo del territorio de la ciencia todo rastro de vida interior, incluyendo la vida emocional». Este autor añade que en general la visión convencional de los científicos cognitivos supone que la inteligencia es una facultad hiperracional y fría que se encarga del procesamiento de la información.

La visión de la cognición versus emoción, ha influenciado hasta hoy las definiciones de conceptos y las actuaciones en ámbitos como el arte, la psicología, la educación, etc. Como la cognición se refiere al pensamiento, los discursos en general la vinculan al “intelecto” o “inteligencia”. De igual manera como la emoción se refiere a los sentimientos y las sensaciones, es vinculada a lo “artístico” o “creativo”, a la “sensibilidad”, etc.

A medida que la psicología comienza a reconocer el papel esencial que desempeñan los sentimientos en los procesos mentales, el concepto sobre las emociones también cambia y sigue en este proceso gradualmente. Principalmente porque los sentimientos constituyen el dominio en el que lo humano se hace más evidente.

Si consideramos la perspectiva holística de que "todo está en todo", podemos decir que los aspectos cognitivos no sólo son inseparables de la emoción, sino que forman parte de ella y viceversa. Cada vez son más abundantes las manifestaciones en defensa del papel de las emociones y más específicamente, a través de las propuestas feministas, el postformalismo defendido por Kincheloe (1997) y la educación emocional (Bisquerra,2000), entre otras. Eso nos hace vislumbrar posibles cambios de paradigma.

15. Investigaciones contemporáneas

Las nuevas perspectivas de investigaciones contemporáneas (década de los noventa) en torno a las emociones, tiene su punto de partida en los diversos factores que mencioné en el apartado anterior. Desde diferentes puntos de vista, Hargreaves (1998a,1998b³⁰) define cinco perspectivas sobre las emociones, como referencias básicas actuales y las adapta al contexto de la educación como perspectiva técnica, interrelacional, crítica, feminista y postmoderna.

Técnica

La palabra clave: "inteligencia".

Su marco teórico parte de las investigaciones de los psicólogos Peter SALOVEY y John MAYER. Estos acuñaron el nombre de "inteligencia emocional"³¹ a la teoría iniciada por Howard GARDNER sobre la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La propuesta de Gardner se concentra en la idea de las "Inteligencias múltiples" (publicada en español en 1993), la cual tuvo una gran repercusión en las teorías educativas. Con el lanzamiento del *best-seller* "*Inteligencia Emocional*" (1995) del psicólogo y periodista Daniel GOLEMAN, el tema despertó atención mundial. Como sostienen varios investigadores, Goleman ha hecho una gran contribución científica al divulgar esta teoría.

Mártin y Boeck (1997) también sostienen que uno de los méritos de Salovey y Mayer (1990), estriba en haber planteado lo que de hecho integra la competencia emocional, identificando cinco capacidades:

- Reconocer las propias emociones
- Saber manejar las propias emociones
- Utilizar el potencial existente
- Saber ponerse en el lugar de los demás
- Crear relaciones sociales

Tanto para Mártin y Boeck como para Hargreaves, esta perspectiva es de cuño técnico. Se centra sobre todo en la aplicación de técnicas para el conocimiento y desarrollo de las emociones. La teoría de la inteligencia emocional, originalmente presentaba una propuesta más vinculada a las funciones de la emoción con el contexto de trabajo. Todo trabajo consiste en una noción de competencia, lo que implica ser más o menos efectivo. Esto envuelve la cuestión cognitiva. En la práctica, la teoría se aplica a la planificación, la organización del tiempo, la estrategia de relación, el establecimiento de grados de habilidades, etc. La cuestión clave es "¿qué se debe conocer y qué se debe hacer?".

De acuerdo con Hargreaves, esta propuesta ha sido incorporada en la reforma de la educación, principalmente en lo que implica las competencias profesionales y las necesidades del alumnado. Aquí incluye no sólo los aspectos técnicos y cognitivos sino fundamentalmente la tarea de manejo emocional.

³⁰ Para desarrollar este apartado, también he utilizado los apuntes del seminario "*La emoción en la formación docente*", impartido por Hargreaves durante el curso de doctorado en 1999.

³¹ Según Goleman (1996:475) el modelo de inteligencia emocional fue propuesto por vez primera por Salovey y Mayer (1990) "Emotional Intelligence" – *Imagination, Cognition and Personality* n.º.9, pp.185 –211.

Esta propuesta ha tenido una gran repercusión, siendo motivo de investigaciones en múltiples áreas. Es por eso, que hoy es posible encontrar una amplia bibliografía en torno a la inteligencia emocional y su aplicación a la educación conforme veremos más adelante.

Interrelacional

Las palabras claves: “comprensión emocional”.

Hargreaves sitúa esta perspectiva a partir del texto clásico de Norman DENZIN “*On Understanding Emotion*” (1984), que a su vez, parte de la teoría de James³² y la incorpora en las bases del interaccionismo simbólico. El foco está en la capacidad de ponerse en lugar del otro; en la importancia de comprender la situación y acercarse al otro. De entender antes de juzgar.

No es una comprensión sólo cognitiva sino emocional. El construccionismo social, el interaccionismo simbólico y los autores hermenéuticos resaltarán la necesidad de abordar la emoción como producto de procesos de interacción social, juegos simbólicos de lenguaje y/o regulaciones sociales (Echebarría y Páez, 1989). Según estos autores, las teorías socio-psicológicas de las emociones van a insistir en el carácter determinado y socialmente construido de éstas. Otro aporte de esta teoría es que permite plantearse una visión integrada de la salud física y mental. Es decir, si la salud está compuesta por un equilibrio emocional positivo. Este equilibrio se puede analizar a nivel fisiológico-motor, esquemático o de procesamiento automático de la información, y semántico-conceptual.

Para Hargreaves esta perspectiva es una puerta que se abre para hablar de otras cuestiones. Por ejemplo, cuando se exponen las diferencias entre personas o aparece el racismo como sentimiento de indiferencia, lo cual produce timidez, freno, miedo, etc. Hargreaves hace una distinción entre esta perspectiva y la propuesta de Goleman. Para él, Goleman resuelve estos problemas de diferencia con la empatía, mientras que Denzin los apunta como cuestión social, política, cultural, etc.

En el ámbito de la educación, Hargreaves incluye esta perspectiva en el sentido de la relación. Para él, todas las relaciones implican una forma de comprensión e incomprensión, factor evidente en la educación. Además hace una distinción entre la comprensión cognitiva y la comprensión emocional. Para él, la comprensión cognitiva está vinculada con la idea del constructivismo que propone una reconstrucción paso a paso para llegar a una comprensión.

³² Véase sobre la teoría de W. James en el apartado 14 capítulo II.

Es una forma lineal que provoca dificultades de aplicación a los docentes. La comprensión emocional no es lineal sino instantánea. Los sentidos y las reacciones son los que hablan, y la comprensión se da. Hecho importante para la comprensión de la interacción en el aula.

¿Cómo aprender las emociones? El aprendizaje es indirecto. Se aprende a través de algo como el propio arte; a partir de las relaciones con los otros; a partir de situaciones en la familia, la escuela y otros contextos.

A pesar del interesante movimiento que ha habido a favor de una educación emocional recientemente en España, durante el período de desarrollo de este presente estudio, no he encontrado publicado, ninguna investigación que abordara la “comprensión emocional” desde esta perspectiva señalada por Denzin. Ya en otros países varios investigadores están utilizándola en el campo de la educación, como el propio Hargreaves (1998a,1998b,1999); Oathey y Jenkins (1996); Lasky (1999); Fink (2005) y Karampelas (2005), entre otros.

Crítica

Las palabras claves: “trabajo emocional”.

Las referencias de esta perspectiva son las obras de Arlie HOCHSCHILD (1979,1983). Para Hargreaves(1998b), esta autora tiene en común con la propuesta de Goleman la estrategia de relación. Es decir, la descripción del proceso. Sin embargo, Goleman propone una cierta “regulación” de las emociones, mientras que Hochschild, propone el “manejo” de éstas.

La pregunta central es ¿cómo se trabaja las emociones en el contexto laboral? Principalmente porque es en este contexto dónde las interacciones se reproducen con mayor frecuencia. Para Hochschild (1983:7) esto implica que un trabajo emocional, *«requiere la inducción o supresión de sentimientos para mantener la apariencia externa necesaria para producir un estado mental apropiado en los demás»*. Para esta clase de trabajo, es necesario servirnos de una fuente del yo que consideramos como parte profunda e integral de nuestra personalidad.

Haciendo una distinción entre las dos propuestas, Hargreaves señala que para Goleman, el punto central de la inteligencia emocional es el “cómo manejarla”, tanto para los hombres como para las mujeres. Para Hochschild, en cambio, las mujeres desempeñan un trabajo específico, o están más implicadas y subordinadas en más aspectos emocionales y se encuentran casi siempre en una posición de intermediarias.

Hochschild reúne algunos aspectos de la teoría marxista vinculados al trabajo con aspectos de la teoría feminista vinculados al cuidado e desarrolla la dinámica de las emociones en el trabajo laboral. Cita como ejemplo el labor de un vendedor. Es una tarea que demanda habilidades vinculadas a las emociones. Para ella, este sujeto no está vendiendo sólo el producto sino las emociones. También considera la representación del *self* en la vida cotidiana que proponía Goffman (1997) como una actuación teatral. Conjuntamente distingue la actuación superficial – mostrar lo que uno no siente -, y la actuación profunda – mostrar no sólo lo que se siente, sino que tiene que aplazar la emoción para mostrar lo que no siente. A esta situación ella la llama “manufacturar la emoción”. Considera que esto, además de afectarnos profundamente, es lo más habitual en el mundo laboral.

Otro ejemplo que ella emplea es el papel de las emociones en las investigaciones que realizó con enfermeras y azafatas. Ambas profesiones incluyen la misión de cuidar, además de hacer otras tareas. Analiza el conflicto entre su papel de cuidar y la falta de condiciones para hacerlo. El trabajo pasa a ser mecánico y su fuerza trae como consecuencia la alienación. Lo que uno produce tiene para otras personas el valor de uso. El culmen de la alienación es la deshumanización del individuo que pasa a ser “objeto” y deja de ser “sujeto”.

Adaptando el contenido de su investigación al mundo de la educación, Hargreaves resalta que los maestros y profesores están intensamente envueltos en un trabajo emocional. También destaca la cuestión de la subordinación burocrática que afrontan las mujeres en la educación. Desde su punto de vista, las mujeres dependen de los médicos y de los administradores que son la mayoría hombres. Señala este hecho como una de las causas de la tensión emocional. Además la enseñanza presupone una maestría “para cuidar de los niños”, lo que para él también implica un contexto de subordinación. Comparando con la experiencia de las azafatas, Hargreaves (1998b) descubrió que las mujeres también se convierten en cuadros intermedios en el proceso educativo. Intentan transmitir entusiasmo, formar grupo de trabajo, etc. Todo para poner en práctica unas ideas educativas que han decidido otras personas. Como las azafatas, éstas llevan una agenda que no es la suya, lo que provoca un gran desgaste emocional. También analiza la insatisfacción docente. Para él, los profesores más insatisfechos ocupan los cargos intermedios, como por ejemplo quien está al frente de los departamentos de las asignaturas. Éstos tienen un status sin poder.

El trabajo emocional implica una reflexión sobre el hecho emocional. Hargreaves comenta que hay profesores que no ven a los alumnos como objetivo de su trabajo, sólo como el contenido. Para él esto es una actitud de alienación. En este caso el trabajo emocional podría ser casi imposible. ¿Hasta qué punto uno se identifica con el conjunto de emociones en relación al trabajo que irá a realizar? Hay que tener una cierta capacidad para lidiar con los tipos de emociones que son comunes a su área laboral. Quien se implica en un trabajo

con el cual no se identifica personalmente encuentra muchos problemas emocionales. En el caso de la educación, depende del tipo de condiciones en la que el profesor está situado.

La función de la sociología es poner los temas emocionales en el marco de una organización social. Para Hargreaves además de que las emociones sean sentidas y vivenciadas, son sociales y políticas. Por eso es importante ver como esto nos afecta y como podemos trabajar no desde una perspectiva individual sino social.

Feminista

La palabra clave: “cuidado”.

La perspectiva feminista ganó mucha fuerza en los años noventa y se fue incorporando en los diversos campos de la investigación educativa. Existe una bibliografía extensa con experiencias y propuestas en diversos ámbitos. Kincheloe (1997) por ejemplo, comenta que los investigadores postformales se basan en la teoría feminista porque une la lógica y la emoción. Para la perspectiva postformal, las feministas hacen uso de lo que se puede entender con las emociones y no con la lógica. Kincheloe añade que utilizando la unión de la razón y la emoción, estas investigadoras han revelado “*insights*” (conexiones) nunca imaginados y que son alternativas en la vida diaria.

Otro foco central que Hargreaves destaca es la cuestión del “cuidado” como característica de la perspectiva feminista. Él considera la visión naturalista del cuidado como una virtud y un valor que supera la racionalidad. Es una posición distintiva de la mujer, principalmente en el mundo del trabajo y de la educación. Pero también hace una crítica al feminismo. Para él, hay una posición liberal, que sin embargo no está del todo clara. Hay contradicciones en la práctica. Hay orden y desorden, fragilidad y dureza. La educación siempre vio la mujer con inferioridad, fragilidad y sin argumentación racional. Una vez más, otro tipo de contradicción: “no saben pero son las que enseñan”. Otras están en el liderazgo pero impulsadas por una visión masculina. Hargreaves abre un paréntesis en su argumentación para decir que la educación debería analizar estas diferentes visiones.

En general, las mujeres tienen que prestar cuidado, pero están subordinadas a la burocracia: normalmente masculina. Hay una paradoja entre su “deber” y su “hacer”. Las mujeres sienten malestar porque no logran cuidar como les gustaría. Están en una posición de cuidar y sus actitudes son de depresión, enfado, etc. Como no tienen espacio para exponer, sacrifican sus sentimientos. Para Hargreaves, todo esto es también una forma de emoción.

Comenta Longobardi (2002:53) que existe en la vida escolar un código emocional³³ que prescribe a quien enseña y a quien aprende, a acoger y expresar algunas emociones a la vez que a rechazar otras. Esta selección entre emociones legítimas y emociones ilegítimas refuerza la forma complementaria el poder en la relación entre maestros y alumnos. Las emociones previstas en el rol de alumno o profesor se hacen tan automáticas en nosotros que ya no las cuestionamos. Un enseñante que no se enfada cuando los estudiantes le faltan al respeto, se considera que es un incapaz para dar clases. Los enseñantes deben sentir como amenazadoras las actitudes de los alumnos y normalmente así sienten todas las formas de comportamiento que pongan en cuestión la estructura de la relación. A ello hay que añadir la conducta etológica del ser vivo que cuando se siente amenazado puede activar un movimiento de ataque o un comportamiento de fuga. Al enseñante sólo le está permitido el ataque porque la institución le prohíbe la fuga. La posición de poder se puede cuestionar con actitudes, con gestos, pero también con preguntas imprevistas.

Para Hargreaves, una de las características propias de la perspectiva feminista en la educación es la angustia y el deseo de cambiar el sistema.

Postmoderna

La palabra clave: “postmoderno”.

Para situar su posición, Hargreaves aclara la distinción entre los términos postmodernismo y postmodernidad. Para él, el postmodernismo es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales. En cambio, la postmodernidad es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. En este sentido, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad.

Para explicar la visión postmoderna sobre las emociones, Hargreaves cita como ejemplo que un director ha sido criticado por la agresividad de su película, la cual no menciona el nombre. Para el director se trataba sólo de una película. En ésta aparece una pareja que viaja por el país matando gente hasta llegar a un lugar donde se encuentra un templo. Parece que todo va bien cuando de repente se lanzan a una gran violencia, mientras otros actores que acompañan la escena permanecen inmóviles, como si no pasara nada. Lo que quiere el

³³ Véase estudio sobre el código emocional de la institución escolar de Marianella Sclavi – “A una spanna da terra, Indagine comparativa su una giornata di Scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una “metodologia umoristica” y Feltrinelli, Milano (1994) “Le emozioni e la scuola che cambia” en *Buone notizie dalla scuola*.

personaje con el papel de asesino es hablar en la tele sobre la violencia y ver la reacción de los espectadores.

En el mundo tomado por las imágenes a veces no hay manera de distinguir lo que es ficción o realidad. Para Hargreaves, hay una actitud que constriñe las emociones dejándolas al margen. Las emociones pasan a ser recreadas por los medios de comunicación, por Hollywood, por la música, etc. Éstos dan las normas de cómo conducir las emociones. Hargreaves lo llama cultura “post-emoción”, la “McDonaltización”, la “Niketización”, entre otras marcas que agradan a las “multitudes”. Para él esta actitud es muestra de una “mediocridad agradable” de las emociones y de forma directa o indirecta, nos afecta a todos. Esto nos dificulta comprender a los niños, a los adolescentes y mucho más a los jóvenes. Incluso, nos cuesta preguntarles el “por qué” de las cosas, pues sabemos que su respuesta será - porque es “guai”.

En otra publicación Hargreaves (1996) argumenta que el colapso de las ideologías políticas singulares, la disminución de la credibilidad de los fundamentos tradicionales del saber y la progresiva reducción de la certeza, tienen ramificaciones de largo alcance en el cambiante mundo de la educación y en la situación que ocupan los profesores. Para él, si los cambios a los que se enfrentan los profesores parecen confusos y desconectados, se debe a menudo a que no está claro lo que los impulsa ni el contexto en que surgen. La condición postmoderna es compleja, paradójica y controvertida. Sin embargo, es significativa y tiene profundas consecuencias para la educación.

Otras perspectivas sobre las emociones

Además de estas cinco perspectivas contemporáneas, Hargreaves aún sugiere la perspectiva temporal a través de la propuesta de lo que denomina como “*geografía emocional*”. Se trata de una línea de trabajo que él desarrolla, a partir de modelos espaciales y especiales respecto de la cercanía y la distancia. Para él, esta relación espacial configura las emociones dando referencia sobre uno mismo, el otro y el mundo. Presenta cinco tipos de distancias:

- Distancia sociocultural = ¿Dónde están los alumnos y los profesores?
- Distancia moral = ¿Dónde está la intención? Cuando hay diferencia en el propósito para trabajar juntos, se genera conflicto.
- Distancia profesional = El docente se siente como experto, como médico. Busca su autonomía y mantiene la distancia de poder.

- Distancia política = Poder. ¿Cómo juega y distorsiona la comunicación? Debería abordar todas las dimensiones del problema, incluso a la hora de evaluar. Esta situación genera malestar, no entendimiento. Sólo ejercicio de poder.
- Distancia física = Posibilidad o no de interacción. Las pocas aulas con los alumnos no favorecen la interacción y sí que provocan los malos entendidos emocionales.

Hargreaves argumenta que a veces parecería no haber una frontera clara entre una perspectiva y otra. Uno puede no saber situar si se trata de inteligencia emocional o trabajo emocional. Como tampoco si es cuestión de comprensión emocional o un aspecto de la geografía emocional. Para él, la formulación de la pregunta del investigador es lo que define el tipo de perspectiva empleada o a emplear. Esto permite incluso que se utilice más de una perspectiva para encontrar la respuesta de lo que se busca.

16. Las emociones en el contexto educacional

La atención a las emociones en el contexto educacional, recibió y sigue recibiendo la influencia directa de todos estos conceptos y teorías. El pequeño repaso anterior, quizá dé algunas pistas para comprender porqué el desarrollo cognitivo ha recibido tradicionalmente un énfasis especial en el ámbito de la educación. Aunque “teóricamente”, el desarrollo emocional no deja de ser considerado como importante en el cumplimiento de la finalidad central de la educación.

Sin duda, desde la *Padeia* hasta las propuestas contemporáneas, educadores, filósofos, psicólogos y otros investigadores, buscan las mejores formas o modelos para explicar y/o sugerir propuestas al fenómeno educativo. En el campo de las emociones, Dewey, siguiendo a James escribió “*La teoría de la emoción*” (1894), que desarrolla en su libro “*Arte como experiencia*” (1934). Es posible que directa o indirectamente ya enfatizara la importancia de la emoción en la educación. En esta línea de pensamiento, pero con otras palabras, Paulo FREIRE, se preocupó del oprimido, del respeto y de la necesidad de educar con afecto. Sin embargo como alegan Bach y Darder (2002), aunque hubiera un interés por las emociones, nunca han estado formalmente integradas en la educación.

Paralelamente, en el recorrido histórico de la educación hay una tendencia en atribuir a los profesores la “obligación” de conocer y escuchar a sus alumnos. Tendencia esta a veces perversa cuando instiga este conocer o comprender como forma de control y poder. Conocer

al otro no es tarea fácil, mucho menos cuando el objetivo es de contribuir y no de controlar. Como define Denzin (1984:1) «*para comprender quién es una persona, es necesario comprenderla emocionalmente*». En este sentido ya es hora de que la educación asuma que «*para enseñar no basta con saber la asignatura*» (Hernández y Sancho,1996). Como estos autores resaltan, desde el punto de vista administrativo, saber el contenido puede parecer suficiente para ser profesor, sin embargo desde la visión profesional la realidad se hace más exigente.

Por motivos como éstos Hargreaves, *et.al* (1998) entre otros investigadores, sostienen que para que haya un cambio en la educación, que corresponda a las necesidades del profesorado, de los alumnos, de la sociedad y que corresponda a nuestro contexto presente, es fundamental considerar también el papel de las emociones. Así, enfatizan la importancia de que la propuesta de cambio sea concebida como un proceso continuo, que asegure el compromiso y la participación de los docentes.

Emociones y aprendizaje

Como hemos visto, la importancia de las emociones en el aprendizaje se intensificó con el trabajo de Gardner (1993) y Goleman (1996). La aplicación de la teoría de la inteligencia emocional llegó a la educación, principalmente con obras como “*La inteligencia emocional de los niños*” de Shapiro (1998). Esta perspectiva teórica se centra principalmente en la aplicación de técnicas para el conocimiento y desarrollo de las emociones.

Para Salovey y Mayer (1990) las cualidades emocionales pueden aprenderse y desarrollarse. Para ellos, esto se consigue mediante el esfuerzo por percibir de manera consciente las propias emociones y las de los demás, teniendo la atención como base fundamental. Con estos teóricos y sus seguidores, se inicia la llamada "alfabetización emocional" (Goleman,1996). La propuesta de “*Educación Emocional*”, según Bisquerra (2000:13), «*tiene como finalidad última el bienestar personal y social*». Forman parte del marco teórico de esta perspectiva educativa algunas propuestas vinculadas a la idea del “*Fluir*” de Csikszentmihalyi (1997), “*Comunicación efectiva = Comunicación afectiva*” de Alegría (2000), “*Sedúcete para seducir*” de Bach y Darder (2002), “*Emociones y educación*” de Rodríguez (2003), “*Cambiar la educación para cambiar el mundo*” de Naranjo (2004) o el “*Bienestar emocional*” de Corbella (2005), entre otros.

Anterior al marco teórico de la educación emocional, ha sido publicada aquí en España la obra de Salzberger-Wittenberg *et.al* (1992) “*L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*” También cabe incluir otras propuestas que tienen relación con la perspectiva emocional como las siguientes obras: “*El Laberinto Sentimental*” de Marina (1996), “*Anatomía*

Emocional” de Keleman (1997); *“Biología del emocionar”* de Maturana (1998); *“Saber Cuidar”* de Boff (1999), y *“Teoría de los sentimientos”* de Castilla del Pino (2000). Obviamente sin contar las numerosas publicaciones que surgieron en estos últimos años, tanto en Español como en otros idiomas.

Con la publicación de *“El error de Descartes”* de Damasio (2001), surge otra polémica acerca de si las emociones pueden ser educadas o si este aprendizaje está condicionado por factores neurológicos. Particularmente entiendo que no sólo los factores biológicos influyen sino también la propia forma de ser, conforme veremos en los capítulos que siguen.

Desde otro enfoque y abordando otras cuestiones, Gergen (1996:273) entre otros, enfatiza la importancia de las emociones, argumentando que ellas constituyen la vida social. Para él, este enfoque permite situarlas dentro de *«redes más amplias de significado cultural»*. Y así, podríamos apuntar múltiples evidencias que comprueban la importancia de las emociones en la vida o en la educación como por ejemplo en la eficacia en el desarrollo humano, el autoconocimiento o en la reducción del fracaso escolar. Estos rasgos son conocidos, debatidos y experimentados. Sin embargo, el papel de las emociones puede ser visto aún más allá.

17. Las emociones en la historia de la educación artística

Tanto el arte como las emociones registran en su historia la falta de consenso en torno a sus definiciones, funciones y aplicabilidad. En la secuencia, destaco algunos hechos históricos con el objetivo de acercar a una posible interpretación del papel de las emociones en la historia de la educación artística (EA). Como se trata de narración histórica, es importante tener presente el contexto humano, social, político y cultural de cada época. En este sentido, un aspecto fundamental a considerar es la interpretación que hacemos de los hechos, de lo que está escrito, de cómo lo vivimos y cómo interpretamos lo interpretado.

La definición del arte e incluso su incomprensión, ha seguido un camino cercano al destinado a la emoción. Definiciones éstas que pasan por los conceptos de sensación, conducta, cognición, moral, y asociada con un referente perceptual, expresivo, creativo y comprensivo entre otros. En cada uno de ellos, tanto el arte como la emoción tienen el mismo grado de importancia y racionalidad. Al mismo tiempo, las propuestas sobre las emociones hacen generalmente referencia a la importancia del arte y viceversa. En ambos encontramos vínculos que se refieren a la sensibilidad, creatividad, expresión, imaginación, autoconocimiento, relación interpersonal, mediación, significado y otros.

Arte y emoción están entrelazados, siendo difícil delimitar sus fronteras. Incluso podríamos preguntar si a lo largo de la historia ¿el concepto de arte es el que define el papel de las emociones, o el concepto de las emociones es quien determina la función del arte?

Con esta misma complejidad estos conceptos llegan a la educación, donde el aspecto cognitivo ha recibido tradicionalmente un énfasis especial aunque, teóricamente, el aspecto emocional sea considerado factor importante en el crecimiento humano. En este sentido, el énfasis que se da al arte acompaña al “status” que ocupa el desarrollo emocional. Si trazamos un paralelismo entre el papel de las emociones en distintas épocas y la posición social del arte, quizá podamos encontrar explicación para el surgimiento de las distintas formas de racionalidad que justifican la educación artística (Hernández,1997)³⁴. O comprender porqué la enseñanza del arte tiene que *«vencer el prejuicio de que el arte se basa exclusivamente en el sentimiento y que, por lo tanto se presta solamente al ocio y a la manifestación emocional»* (Pimentel,1998:39).

Para acercarse a la comprensión de los diferentes puntos de vista con relación a la EA y al papel de las emociones, es preciso considerar que la complejidad “cognición-emoción”, de alguna forma medía los conceptos objeto de estudio en las ciencias sociales (Barbosa,1984; Efland,1990,2004; Barragán,1995; Eisner,1995, 1997,1998,2004; Juanola y Calbó, 2002, 2004; Aguirre,2005, etc.). Por ejemplo, desde la EA, encontramos la visión contextualista y la esencialista como corrientes fundamentales. Partiendo del campo de la psicología, entre sus distintas corrientes que analizan los aspectos personales también encontramos una versión que supone la existencia de dos grandes fuerzas contrarias. Una de ellas inherente al ser humano como individuo y la otra inherente al ser humano como ser social (Maddi,1972). En el ámbito filosófico, destacaría la tendencia racionalista y la existencialista, cuyos pensamientos influyen en las demarcaciones anteriores. Aunque todos los aspectos mencionados interactúan entre sí, cada uno de ellos destaca el papel de las emociones conforme a la perspectiva teórica adoptada. Esto no deja de restringir las posibilidades de las emociones en el arte o del arte en las emociones.

34 Según Hernández (1997) las materias artísticas han necesitado siempre argumentar el por qué de su inclusión en el currículum escolar, a través de formas de racionalidad que marcan nuestra historia como la racionalidad industrial, histórica, foránea, moral, expresiva, cognitiva, perceptual, creativa, comunicativa, interdisciplinar y cultural. Cada una traza puntos de vista característicos a sus objetivos.

La tendencia existencialista como gran marco emocional

La rama existencialista representa un marco emocional, principalmente por sus características y forma de entender el mundo. Este concepto enfatiza la existencia humana y, como consecuencia, abarca la subjetividad, la libertad para elegir y las características de la naturaleza individual. La mayoría de los existencialistas se oponen al racionalismo y al idealismo absoluto, llegando a adoptar en algunos casos un discurso metafísico. Conforme vimos en el capítulo I, este es un término de difícil definición debido a la diversidad de posiciones que se asocian a él. Entre ellas encontramos el humanismo que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona. Aunque algunos autores no se consideran del todo existencialistas, sus argumentos se acercan a esta posición. Me parece importante conocer las bases principales de este pensamiento para comprender la atención que se da a las emociones.

De acuerdo con Grassi (1955), el arte adquiere un carácter existencial con los neoplatónicos, sobre todo con Plotino. Con él, después de la influencia de los estoicos, se eleva nuevamente el arte a la categoría metafísica, donde tanto las actividades artísticas como el “amor humano” eran contemplados. El humanismo de esta época, reforzó cada vez más el interés por el arte hasta que se perdió en la Edad Media, siendo rescatado en el Renacimiento. En cuanto movimiento, el existencialismo se destacó en los siglos XIX y XX, siendo vital y amplio tanto en literatura como en filosofía, inspirando profundamente algunos pensadores de la psicología y la educación.

Anteriormente, en el siglo XVIII, Rousseau era la gran referencia para la educación, además de influenciar el romanticismo literario, la teoría psicoanalítica y el propio existencialismo del siglo XX. Entre sus diversos escritos, “*La nueva Eloísa*” (1761) y “*Confesiones*” (1782), introdujeron un nuevo estilo de expresión emocional extrema, relacionado con la experiencia personal y la exploración de los conflictos entre los valores morales y sensuales. También con relación al aspecto emocional, la influencia de Rousseau llegó a Kant, que centró el interés del estudio sobre las emociones al campo de la ética. Su teoría de la educación condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, donde se defendía el aprendizaje a través de la experiencia más que por el análisis. El pensamiento de Rousseau se expandió y fue impartido en el movimiento de la Escuela Nueva, al cual pertenecían Steiner y Dewey entre otros.

Los planteamientos y las aspiraciones de esta nueva propuesta pedagógica renovaron el interés por la educación estética, considerando la EA un instrumento para el desarrollo personal (Barragán,1997). De esta manera, la influencia existencialista llegó a la EA principalmente por vía de Dewey, para quien la experiencia era sobre todo una interacción

con el propio ambiente y por consiguiente, hacer y sentir eran experiencias significativas (Calhoun y Solomon,1989). Según estos autores, Dewey analizó la experiencia en términos de conflicto y armonía, siendo éstos el núcleo de su teoría sobre la emoción. Él argumentaba que las emociones son formas de experimentar el mundo y que los trastornos fisiológicos y las conductas abiertas que caracterizan a determinada emoción, son necesarios para que podamos manejar una situación emocional de forma deliberada (Denzin, 1984; Calhoun y Solomon,1989). No puedo evidenciar si Dewey hizo una conexión directa del arte con las emociones, pero deduzco que su forma de pensar no era divergente en un campo o en otro.

Con la II Guerra Mundial afloraron nuevas necesidades en todas las áreas sociales. Si consideramos el estado emocional en el cual se encontraba gran parte de la humanidad, es factible comprender las imágenes que los expresionistas abstractos representaban en aquella época. La principal característica de este movimiento era la afirmación espontánea del individuo a través de la acción de pintar. Para percibir su dimensión, es importante no perder de vista que la primera manifestación expresionista apareció a finales del siglo XIX, como reacción a las tradiciones, tratando de representar la experiencia emocional a partir de la naturaleza interna y de las reacciones que despertaban en el observador (Cassirer, 1979; Byington, 1996; Casacuberta, 2000). De modo general, los efectos posguerra revelaron una necesidad de reestructuración (psíquica e ideológica) provocando una gran ruptura con los modelos clásicos, los cuales fueron surgiendo a lo largo del tiempo.

En este entorno Viktor LOWENFELD, profesor, artista y pensador, desarrollaba una investigación experimental con sus alumnos con deficiencias visuales, en la cual dirigió su atención a las virtudes perceptivas denominadas sentido táctil (Amheim,1986). Los dibujos y pinturas de estos alumnos reflejaban experiencias que eran adquiridas con el tacto y las sensaciones cenestésicas de sus cuerpos. Sin embargo, el estilo de representación manifestado por estos niños no era diferente al de los niños con vista normal. Investigando este nuevo hecho, Lowenfeld concluyó hipotéticamente que *«el arte comienza en toda época y en todo lugar como reflejo de la experiencia háptica, y que durante la adolescencia se da una división entre los individuos que siguen basándose en el sentido del tacto y los que se orientan de manera paulatina por la visión»* (Amheim,1986:240). Como aplicación de sus análisis luchó por el derecho del arte infantil a ser juzgado según sus propias normas, demostrando así la importancia de la “libre expresión creativa” y dando gran importancia a las emociones. Otros investigadores de la época, se basaron en los estudios de Lowenfeld expandiéndolos a distintas ramas como la psicología, la educación y el arte³⁵. Amheim (1986)

³⁵ Para saber más sobre este tema, véase Efland, A.(1990) *“A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts”*. – New York: Teachers College Press; Hernández, F.(2000d) *“La reforma de 1970 y la perspectiva expresionista en la Educación Artística”* - en Hernández et.al. (org.) *“IV Jornades d’Història de l’Educació Artística”* – Barcelona: Universitat de Barcelona.

resalta que muchos de estos estudios contradecían la tesis inicial, dando lugar a diferentes interpretaciones.

La enseñanza del arte en ese momento se basaba en copias fidedignas mientras que los artistas insistían en su derecho de representar el mundo como ellos lo veían (Arnheim,1971). Buscando una argumentación para las cualidades de los estilos no ortodoxos de representación, la teoría del arte encontró la explicación en el sentido del tacto presentado por Lowenfeld. Incentivado a seguir con sus experimentos y como ampliación de estos, Lowenfeld dijo que *«el profesor no debía de ninguna manera forzar en el niño sus propias formas personales de expresión»* (Arnheim, 1986:237). Señaló también que la obra artística debe ser entendida y respetada como el producto de las necesidades personales del creador. Sin embargo, como indica Arnheim, no se trataba de encaminar a los niños a un planteamiento egocéntrico. Con Lowenfeld y otros teóricos de la época, la EA que empezaba como especialidad profesional, adoptó esta concepción basada en la “autoexpresión”. Esta promueve el arte como un elemento clave para la proyección de los sentimientos, de las emociones y del mundo interno. Es un enfoque que ha sido utilizado en diferentes reformas educativas, estando aun presente entre los educadores, principalmente en los cursos de primaria (Hernández,1997).

Las emociones en este contexto histórico, eran (y siguen siendo) entendidas predominantemente como “sentimiento”. Definición ésta defendida por James, que fue una de las figuras centrales del pragmatismo norteamericano, al cual pertenecía Dewey, conforme hemos visto. Por consiguiente, el papel de las emociones en la EA, se restringía prácticamente a la percepción de trastornos fisiológicos, la conducta y el incentivo a la comunicación. Podríamos decir que desempeñaba la función de motivación e información de intenciones (Bisquerra,2000). Aunque éstos sean aspectos importantes, tiene un papel limitado, una vez que las emociones pueden llegar a campos más complejos que la propia EA quizá aun no ha explorado. Prácticamente los argumentos han estado atados a este vínculo primario de las emociones (sentimiento), de la misma forma que muchos discursos del arte limitan la amplitud de su ámbito.

Es importante no olvidarnos que estas propuestas de la EA se dirigían a una necesidad de “aquel” momento y, por tanto, apuntar los hechos como crítica descontextualizada puede ser una posición cómoda pero poco rigurosa. Sin embargo, si hoy la tomamos como “receta” y la aplicamos integralmente en nuestra práctica, es nuestra exclusiva responsabilidad. La forma de interpretar la historia tanto nos lleva a crecer como puede estancar nuestras ideas.

Los enfoques psicológicos de los años setenta por ejemplo, en contraste con la posición tradicionalista, desarrollaron métodos vinculados directamente a las emociones, mientras otros siguieron con relevancia al poder de la razón para solucionar problemas emocionales

(Calhoun y Solomon,1989). Estas posiciones aún conservan su empuje. Para Rosal (1992), la investigación psicológica de las imágenes también tuvo un decidido retorno en este período. La tendencia existencialista, sin duda, no es la única en considerar las emociones, pero las evidencia al enfatizar las necesidades de la expresión humana. Tal vez sea por este mismo motivo que las concepciones de la EA como “autoexpresión” mantienen su vigor.

La Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual

La Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual, es uno de los actuales enfoques de esta asignatura y está vinculada a la propuesta de "Educación para la Comprensión" (Hernández,1997a,1998; Boix-Mansilla y Gardner,1999; Wiske,1999; Blythe,1999; etc.). Este enfoque sigue una corriente de pensamiento que emerge en los inicios de los años ochenta, la cual Bruner en “Actos de Significado” (1997) define como de “vuelta al significado” (Hernández, 1997a).

En esta perspectiva, la preocupación por las reglas del lenguaje se vuelven hacia a la interpretación del discurso. Las obras artísticas son estudiadas dentro de su contexto, principalmente porque perderían sentido fuera de él. La comprensión toma el lugar de la experiencia estética y la interpretación en lugar de la percepción (Hernández,1997a; Franz,2003). La comprensión presenta el eje central, especialmente como capacidad de desempeño flexible de los estudiantes (Wiske, 1999). También visa la importancia de la identidad individual y de grupo como significados mediadores de interpretación.

La interpretación también ocupa un papel destacado en la propuesta (Parsons,1992). “Interpretar” aquí *«supone relacionar la biografía de cada uno con los artefactos visuales, con los objetos artísticos o los productos culturales con los que se pone en relación»* (Hernández,1997a:51).

Como característica propia, Hernández señala que este enfoque hace que los docentes o quienes investigan la comprensión, estén atentos a cómo se llevan a cabo las “comprensiones” sobre el significado de determinadas obras y representaciones visuales. Esto se puede aplicar tanto en relación a la comprensión de los alumnos, como de los propios docentes, además de las instituciones de Arte, de los medios de comunicación o en determinados temas de la historia del arte, entre tantas otras posibilidades de aspectos a investigar. *«Lo que se persigue es enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión que cada persona o los diferentes grupos (culturales y sociales, etc.) elaboran»* (Hernández, 1997a:51). También añade que este tipo de perspectiva de la Educación Artística,

«conecta con un fenómeno más general que tiene que ver con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día» (Hernández,1997a:52)

Desde este enfoque, el Arte es considerado parte de la cultura visual. Como tal, es entendido como construcción y representación social, donde actúa como “un mediador cultural”. Esta función mediadora se deriva del planteamiento de Vigostky, para quien la mediación conlleva que le “*signo es poseedor de significado*”. En este sentido, el Arte, los objetos y medios de la Cultura Visual contribuyen *«a que los individuos “fijen” las representaciones sobre sí mismos y el mundo y sus modos de pensar-se»* (Hernández,1997a:54). Considera así, el arte como una manifestación cultural y que las representaciones son mediadoras de significados que posibilitan una comprensión como interpretación crítica de la realidad.

«La importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, a que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetos y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de esos objetos mediacionales que denominamos como artísticos» (Hernández,1997a:54).

Aunque esta perspectiva no señale directamente su relación con las emociones, me atrevo a decir que se encaja con la idea de las emociones vinculadas a la comprensión (Denzin,1984; Hargreaves, 1996,1998) o a la relación social (Gergen,1996). También percibo aquí, el arte como mediador del proceso de comprensión emocional. En este sentido, el papel de las emociones puede ir más allá de la necesidad de expresar sentimiento o de que seamos inteligentes emocionalmente. Tampoco hay que estar cerrado a la felicidad o el bienestar, una vez que estos se dan por hecho, cuando somos capaces de interactuar con el mundo y con nosotros mismos. El papel de las emociones no estaría relacionado sólo con el currículum de los alumnos, sino con la formación de los propios profesores y el significado de sus experiencias.

Cabe recordarnos que uno de los papeles del arte siempre ha sido el de desvelar historias con imágenes (dibujadas, escritas, sonoras y etc.). Como compañero íntimo de la emoción, es posible que ambos todavía tengan mucho que decir.

18. La emoción y la formación inicial docente

Si las emociones no han estado integradas en la educación (Bisquerra, et.al 2000,2001; Bach y Darder,2002, 2004; Adan,2003; etc.), mucho menos en la formación inicial docente (Esteve, 1984,1998). Disponemos de una amplia bibliografía en torno a la formación inicial, donde generalmente las investigaciones se centran en las habilidades técnicas que han de aprender, en aspectos cognitivos como el de las teorías implícitas y la construcción de la identidad no habiendo muchos trabajos que hayan considerado la parte experiencial. Aunque la línea de las historias de vida rescata el aspecto de la experiencia y de la subjetividad, entre otros, ésta se refiere más a profesores en ejercicio y no tanto en proceso de formación³⁶.

Entre las investigaciones que de cierta forma abordan la cuestión emocional de los estudiantes que se preparan para ser profesores, (Furlong y Maynard, 1995:68). estudiaron las etapas de este desarrollo y apuntan cinco momentos de esta experiencia: idealismo anticipado, supervivencia personal, tratando con dificultad, el alcance de otro peldaño y el emocional. Para estos autores, «*cuando aprenden para enseñar, los estudiantes se sienten estimulados, aprensivos, expuestos, en peligro, confusos, desalentados, conmovidos, orgullosos y perdidos*».

También Esteve (1998:144)³⁷ describe que varios estudios sobre la interacción profesor-alumno señalan la importancia que tiene la capacidad del profesor para establecer unas relaciones interpersonales positivas con sus alumnos. Según él, la presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno, hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos. Esteve concluye que aunque en el proceso de formación no se puedan prever todas las situaciones que el profesor tendrá que resolver, «*es imprescindible una reflexión profunda sobre el tema que permita a los profesores debutantes tener la suficiente serenidad como para reflexionar sobre las causas de los problemas y buscar soluciones más justas y creativas que la de reasumir los modelos negativos que han criticado en su formación inicial*». Según él, la investigación sobre los profesores debutantes coincide que existe tal falta de formación en este punto y que esa es la reacción habitual de la mayor

³⁶ En el apartado 11, han sido citadas varias obras sobre estos temas.

³⁷ Esteve (1998) se refiere, entre otros, a los estudios desarrollados por: Flanders,N.A. (1997) “*Análisis de la interacción didáctica*” - Salamanca: Anaya; De Landesheere, G. y Bayer, E. (1974) “*Comment les maitres enseignent*” - Bruselas: Ministère de L'Éducation Nationale; Hargreaves, D.(1977) “*Las relaciones interpersonales en educación*” - Madrid: Narcea; Dupont, P. (1984) “*La dinámica de la clase*” .Madrid: Narcea.

parte de los profesores noveles en cuanto se encuentran con el primer problema serio de disciplina.

Existen varias lagunas en la formación que condicionan la construcción de la identidad, además de influenciar directamente en la práctica docente. Entre ellas están la posición de “poder” y el “aspecto personal” de los implicados.

Emoción y poder

Las relaciones de poder están profundamente impresas en nuestras tradiciones culturales y consecuentemente en las escolares. Boler (1999) ve la necesidad de entender el poder como un proceso de dos vías: por un lado los individuos no son únicamente víctimas de las fuerzas sociales, y por el otro, ellos también redefinen el discurso dominante del poder a través de sus resistencias.

Hargreaves (1996) comenta que decenas de investigaciones en Estados Unidos sobre la interacción en el aula y sobre el discurso en clase han puesto de manifiesto que los profesores monopolizan la mayor parte del habla que se produce en el aula, que suelen hacer preguntas cuyas respuestas ya conocen, que dan la palabra con mayor frecuencia a los niños que a las niñas y que todavía prevalecen las pedagogías didácticas dominadas por el profesor. Algunas investigaciones más recientes indican que los currículos y las pedagogías de la educación escolar descartan y niegan estos factores. En consecuencia silencian de forma sutil las voces de los alumnos y sistemáticamente éstos acaban abandonando la escuela. Esto no es diferente en el contexto español, el brasileño y posiblemente en muchos lugares del mundo.

Para Longobardi (2002), cuando la relación es una relación de poder, se desarrolla progresivamente un sistema rígido de defensa, con el que se intenta mantener las emociones al margen. Quién no se reconoce en el código simbólico del poder, desea instaurar con los alumnos una relación de calidad diversa y poner en cuestión los automatismos previstos por el rol. De esta forma, las experiencias de aula que tienen los profesores pasan a ser distintas de las de sus alumnos. El profesor contempla el aula desde una posición diferente de la de sus estudiantes; una posición de poder, de autoridad y (sobre todo en ambientes urbanos) de relativo privilegio. En las clásicas y gráficas palabras de Waller (1987:10) la escuela «es un despotismo en un peligroso estado de equilibrio». Para Waller, el conflicto entre profesores y alumnos es endémico en la enseñanza obligatoria.

¿Cómo abrir espacio al cuidado, al cariño, a la atención al otro? Como ilustran Bach y Darder (2002:148), «amor y autoridad no siempre se ejercen con sana armonía». De hecho el miedo a

perder el poder o la autoridad es una forma de inseguridad. Bajar del pedestal tampoco es tarea fácil. Requiere madurez emocional que se adquiere con un trabajo personal.

El aspecto personal del docente

Al investigaren cómo los profesores aprenden a enseñar, Marcelo García *et.al.* (1992:12) apuntan el "nivel personal" como primer factor de influencia en este proceso. Es una influencia principalmente de forma interiorizada – teorías implícitas. Para ellos el nivel personal viene representado por las experiencias previas (biografía) y por la experiencia en la institución de formación. Para los autores de este estudio *«los profesores principiantes se diferenciarán entre sí por su capacidad de procesamiento de información y ello será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el período de iniciación a la práctica»*. Este enfoque parte de la *“Teoría Cognitivo-Evolutiva”*³⁸ que considera que las personas con un desarrollo cognitivo elevado también llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Investigaciones de este porte ofrecen gran aportación al contexto académico. Es una lástima que el enfoque emocional no haya sido tratado también en este estudio.

Aunque la política social y empresarial se ha preocupado en propiciar al trabajador una visión más global de su oficio, ofrece pocas oportunidades para el crecimiento personal. Cuando vemos iniciativas que “aparentemente” se preocupan por esta cuestión, detrás se encuentra el interés productivo de la propia empresa. Principalmente ahora que la “inteligencia emocional” ha dejado comprobado que la eficiencia en los negocios depende de las habilidades emocionales de los empleados. Indirectamente condicionan la satisfacción individual al lucro propio. La realidad de la administración educativa tampoco es diferente.

El número de investigaciones en torno a la cuestión personal del docente es elevado. Actualmente encontramos una abundante bibliografía que incluye estudios sobre el estrés y el malestar docente, la importancia de su biografía, de su satisfacción personal y profesional, entre otros factores que componen esta esfera. Pero todavía es escasa la atención a la dimensión personal en la formación docente y en el ejercicio de esta profesión.

Para transformar y cambiar es importante invertir dónde aún hay debilidades (Hargreaves,1998). Mi propuesta se dirige a colaborar con la parcela que trata de las emociones.

³⁸ La Teoría Cognitivo-Evolutiva, fue desarrollada por Feiman y Floden (1981) a partir de los trabajos de Sprinthall. Considera el desarrollo humano como consecuencia de cambios en la organización del pensamiento de las personas, caminos que representan nuevas formas de percibir el mundo.

Resumen

Este capítulo da continuidad al problema de la investigación iniciado en el capítulo anterior. Su enfoque incide sobre el papel de las emociones en el ámbito de la educación, principalmente con respecto a. la formación inicial, la construcción de la identidad docente y a la educación artística.

Considerando la amplia bibliografía que disponemos sobre estos temas, la intención ha sido hacer algunos apuntes sobre los mismos y presentar un recorrido por diversas propuestas sobre de las emociones, partiendo de una visión más clásica hasta llegar a abordar investigaciones más recientes. Algunas de estas últimas son poco conocidas como es el caso de la perspectiva interrelacional, la crítica, la feminista y la postmoderna, entre otras apuntadas por Hargreaves.

El próximo capítulo se profundiza en las perspectivas de estudios sobre las emociones y la comprensión emocional, presentando la definición que se adopta en esta investigación y como continuidad de la construcción del marco teórico.

PARTE II – DEFINICIÓN DEL MARCO TEORICO

CAPÍTULO III

DEFINIENDO EMOCIÓN Y COMPRENSIÓN EMOCIONAL

*«Todo aquello susceptible de ser pensado puede potencialmente existir,
pero no todo lo que potencialmente existe puede ser pensado.»*

SESHA

¿CÓMO DEFINO LAS EMOCIONES?

19. Consideraciones iniciales

No es mi intención ni pretensión proponer un tratado sobre las emociones, sino exponer mi forma de comprenderlas al tiempo que definir un marco en el que basar los criterios de interpretación utilizados en este estudio. Desde una visión holística³⁹ no podría dejar de considerar las emociones como pertenecientes a un “todo” ni dejar de reconocer las diversas aportaciones de las investigaciones ya realizadas. Así, para desarrollar mi definición, me baso en distintas aportaciones que utilizo como marco teórico. Buscando la coherencia en el presente estudio, estas referencias siguen algunos de los caminos recorridos por Denzin (uno de los pilares de esta investigación), principalmente en lo que se refiere a su relación con las

teorías de Heidegger y Schütz. Además me fundamento en algunos planteamientos de los ámbitos de la psicología, la sociología y la filosofía tanto de nuestra cultura occidental como de otras.

Conforme hemos visto en los anteriores capítulos, tradicionalmente la mayoría de las teorías desarrolladas en Occidente se refieren a las emociones a partir de uno de sus aspectos (sentimiento, pasión, conducta, etc.), o bien las sitúan en determinada región del cuerpo (amígdala⁴⁰). Aunque estas investigaciones hayan contribuido a constituir el campo científico, su visión no deja de ser fragmentada al abordar sólo un aspecto del fenómeno emocional. También como hemos visto, a partir de los años 90 investigadores de diversos campos (psicología, medicina, biología, educación, etc) vuelven a pensar en la interrelación entre los estados emocionales, la mente, el cuerpo, el contexto sociocultural y la vida. Mientras tanto, culturas como la india, china y japonesa, procuran mantener la premisa de que la vida humana ocurre esencialmente dentro del ciclo de la naturaleza del cual forma parte. En general, estas culturas consideran que hay un “mundo de las emociones” específico que se interrelaciona con los demás aspectos humanos.

Para matizar la diferencia entre estas formas culturales de comprender el ser humano, Beinfield y Korngold (1999) usan la sugestiva metáfora del médico como "mecánico" para la cultura occidental (el que arregla) y el médico como "jardinero" para Oriente (el que cuida). Los alquimistas medievales, por ejemplo, precursores de nuestra cultura, llamaron al "mundo de las emociones" de "cuerpo astral"⁴¹, además de justificar en el ser humano la existencia de un cuerpo físico, un cuerpo energético y un cuerpo mental. Los cuatro “mundos”, también llamados “cuerpos” o “vehículos” interaccionan entre sí. Estos “mundos” forman parte de la estructura humana y caracterizan la personalidad.

En torno a la personalidad, se ha entablado un extenso y contradictorio discurso. Para los escolásticos por ejemplo, la personalidad forma al individuo psicosomático y es donde se encuentra nuestra parte cambiante. Es decir, que va transformándose de acuerdo con nuestro crecimiento. Hablar de la personalidad es tan complejo que Allport (1966) decía que para saber ahondar en este tema, hay que estar preparado para saltar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. De la persona concreta a la persona abstracta y

³⁹ véase explicación en el capítulo I.

⁴⁰ El neurocientífico Joseph LeDOUX, en sus investigaciones, asigna a la amígdala un papel central en el funcionamiento del cerebro emocional. Los descubrimientos sobre el funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neocórtex, constituyen el núcleo de la inteligencia emocional. Sin embargo, como sostiene el propio Goleman (1996:471) otros descubrimientos a partir de la investigación de LeDoux, consideran que *«no es posible hablar de un único "cerebro emocional" sino de varios sistemas de circuitos que diversifican el control de una determinada emoción a regiones cerebrales muy remotas»*.

⁴¹ La palabra “astral”, significa “estelar” y se supone que alude a la apariencia luminosa de la materia astral (Powell, 1978:18).

viceversa. Podríamos decir que la personalidad es parte de nuestra identidad perceptible. Identidad ésta que se revela a través de una estructura física visible, de una energía que caracteriza nuestro ritmo, de una mente con la cual pensamos y de una manifestación emocional con la cual interaccionamos con nosotros mismos y con el mundo. Todavía hay otra parte de la identidad que no es perceptible visualmente, la cual quizá sea lo que Giroux (1998:148) llama de «*esencia determinada que existe independiente de la cadena de discursos disponibles para los individuos*». Además, como sostienen los interaccionistas simbólicos, la identidad se forma por la interacción entre el “yo” y la “sociedad”, la cual vincula al sujeto a la estructura social y cultural. Todos estos factores caracterizan al individuo⁴².

Considerando que nosotros como individuos, somos distintos, entiendo que cuando se habla de la emoción, no se puede generalizar y hablar de un fenómeno igual para todas las personas ni tampoco considerarla sólo como un concepto o función. Tomando como base estos primeros conceptos y otras investigaciones que serán señaladas, en el desarrollo de este estudio considero que:

EMOCIÓN es una manifestación que pertenece a un “mundo propio” y complejo el cual compone el individuo. Se manifiesta a partir de la interpretación de un constructo nuclear y la “forma de ser”, con la cual el individuo implicado actúa, dentro de un contexto de interacción donde predominan las influencias culturales.

Siguiendo a Denzin, entiendo que “la comprensión emocional” es un factor fundamental en la dinámica de interacción y el arte es uno de los mediadores en este proceso de comprensión.

20. Acercamiento al mundo de las emociones

«Cuán difícil es describir el mundo astral en lenguaje físico y de manera adecuada. La tarea puede compararse a la del explorador de alguna selva tropical desconocida, a quien se pide que dé una descripción detallada de las regiones que ha recorrido. La dificultad para describir el plano astral se complica a causa de dos factores, a saber: primero, lo difícil que resulta trasladar correctamente del astral al físico y segundo, lo inadecuado del lenguaje (propio del plano físico) para expresar mucho de lo se ha de decir.»

Arthur POWELL

⁴² Al referirme al término “individuo”, es necesario clarificar el punto de vista desde el cual hablo, una vez que conceptualmente, no hay un consenso respecto a su definición. Véase mi definición en el apartado 9.

Si pensamos en lo complejo que es definir "qué es la vida", podrá ser más fácil comprender la anterior cita de Powell. Al estudiar las emociones, tampoco podemos olvidar que estamos hablando de "vida". Como señala Powell, muchas veces las palabras parecen limitadas para describir el sentido de lo que queremos expresar. De forma coloquial por ejemplo, son comunes expresiones que indican un estado emocional como: - "¡He tenido un bajón!", "Fulano tiene un alto astral" (expresión común en Brasil), etc. Sin embargo, la palabra "astral" no es usual en el contexto científico, tal vez por estar vinculada a una cuestión mística, la cual ha sido abolida por el positivismo. No obstante, el término forma parte de un vocabulario restringido y pocos somos conscientes de la complejidad de la existencia del cuerpo astral. Éste se refiere a nuestra psique y al llamado "cuerpo emocional" (Powell, 1978).

Tal como el cuerpo físico es lo que nos da forma, es por medio del cuerpo astral que expresamos nuestros sentimientos, pasiones, deseos, sueños, etc. Sirve de puente y medio de transmisión entre el cerebro físico y la mente (Powell, 1978). A este respecto, Plotino (1999:15) se preguntaba «*si el sujeto del razonamiento y de la opinión es el mismo que el de las emociones, o si lo es en unos casos pero no en otros*». Con esta pregunta Plotino defendió la unidad del Ser, alegando que si se fragmenta, resultan tantos seres como fragmentos tengan "unidad". Para él, nuestra pequeña dimensión de seres humanos se cumple en el "Gran Universo".

El sentido del ser humano como "universo"⁴³ es explicado en todas las culturas. Cada cultura lo hace a su manera, de acuerdo con la época y los intereses del poder. En nuestra cultura, la línea de investigación y argumentos sobre este tema, pasan por Tales de Mileto, Empédocles de Agrigento, Hipócrates y sus seguidores. Estos investigadores, enunciaron el principio de los cuatro elementos: - fuego, tierra, aire y agua - como analogía para la comprensión de los fenómenos de la naturaleza que pertenecen al universo. Como opina Vincent (1987) el origen de esta teoría se basó en una cosmogonía ingenua, pero selló el nacimiento del espíritu científico. Al mismo tiempo ha sido una de las bases de la psicología y ha influido en otras áreas científicas como la medicina y la farmacia, siendo todavía respetada por muchos teóricos. Empédocles, (que según Vincent fue quien enunció más claramente esta teoría) la explica a partir de la división cuaternaria defendida por los pitagóricos. En ella también se engloba la idea de los cuatro puntos cardinales, las cuatro estaciones, las cuatro edades de la vida, los ciclos vitales entre otras cuestiones simbólicas.

Dentro de esta línea de pensamiento, el universo existe bajo dos estados: *estable* e *inestable*. Explica Vincent, que estos dos estados se unen para formar el mundo sensible. De

⁴³ Sugiero lectura de "Mente y materia" de Schrödinger (1999). Él sostiene que el cerebro lo forman miles de neuronas pero constituyen una sola mente y se atreve a decir que "todas las mentes son una sola", así como el universo.

esta manera, la estructura cuaternaria se inscribe en un sistema de coordenadas binarias que se reparten en dos parejas opuestas. A partir de este concepto, surgen ramificaciones de esta teoría para explicar las distintas polaridades, como por ejemplo: positivo -negativo; objetivo - subjetivo; masculino -femenino; activo -pasivo; extroversión -introversión; seco - húmedo; cálido - frío; oscuro -claro; entre otros ejemplos.

La psicología humoral, la más antigua sobre los estudios de la naturaleza emocional, partió de la teoría de los cuatro elementos para elaborar el concepto de “*temperamento*”, el cual se refiere a la ordenación de los humores: *sanguíneo, melancólico, colérico y flemático*. Esta teoría planteó la correspondencia entre la química del organismo y el estado emocional. El concepto de temperamento está vigente, aunque sea considerado como «*abstracto y de difícil definición*» (Bisquerra, 2000:68). Tal como es compleja la definición del “mundo emocional” también lo es el concepto de “temperamento” debido a las sutilezas que lo componen. De acuerdo con la psicología de los años 30, Allport (1966:55) definió el “temperamento” como:

«Fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad con que acostumbran a producirse las respuestas, su estado de humor preponderante y todas las peculiaridades de fluctuación e intensidad en el estado de humor, considerándose estos fenómenos como dependientes en gran parte de la estructura constitucional y predominantemente hereditarios».

Allport resalta que el “temperamento”, así como la “inteligencia” y la “constitución física”, pueden considerarse como materiales con los que se construye la personalidad y que la dotación temperamental de un individuo no es inmutable, pero establece límites en el desarrollo de la personalidad. Bisquerra (2000) aclara que hay bastante consenso en cuanto a los conceptos apuntados por Allport, pero la ciencia aun no ha demostrado que el temperamento sea heredable como él suponía.

Entre otros autores que han tratado el tema del temperamento figuran Pavlov, Wundt y Jung. En su momento Wundt, verificó la concordancia de los cuatro temperamentos con las diversas dimensiones de la respuesta emocional. Por otro lado, Jung, en base a estudios tanto de la cultura occidental como oriental, desarrolló una “Tipología Psicológica” donde, entre otros aspectos, propone una clasificación que permite definir las funciones del temperamento en la vida de una persona. Los estudios de Allport, según Bisquerra (2000), no hacen referencia a las posibles funciones del temperamento, mientras que Jung definió cuatro Tipos Psicológicos que desarrollan respectivamente la función de: *intuición, sensación, pensamiento y sentimiento*.

Partiendo de la noción de polaridades, para Jung, cada uno de estos tipos presentan aspectos de introversión /subjetividad y extroversión /objetividad. A todo este fenómeno vinculado al temperamento y a las emociones, Jung dio el nombre de “energía psíquica”. Otros estudios presentan como dimensiones del temperamento la impulsividad, la sociabilidad, la actividad y la emocionalidad (Bisquerra, 2000). Podemos percibir la coincidencia de estos términos con los tipos psicológicos de Jung y con innumerables otras clasificaciones que se pueden hacer basadas en la teoría de los cuatro elementos. Ello se debe a su amplitud y elasticidad conforme también lo es el universo. Para Allport, el gran mérito de la teoría de los temperamentos consiste en el reconocimiento del papel de la química del organismo y en su flexibilidad, la cual se acomoda a diversas dimensiones lógicas de un análisis teórico.

Jung consideraba que su clasificación psicológica es antes mérito de Galeno. Como él mismo expresa, es interesante observar «el hecho de que la primera tentativa de tipificación se basase en el comportamiento emocional del ser humano» [...] «Evidentemente porque el comportamiento afectivo es la parte más llamativa e inmediata del comportamiento en general» (Jung, 1994:589). Todavía, son frecuentes las posiciones de rechazo a la teoría del temperamento, aunque como opina Allport (1966:60) «algo debe haber en una teoría que ha dado pruebas de tanta resistencia».

Me parece importante hacer este recorrido como acercamiento a mi concepción sobre el “mundo de las emociones”, en el cual están presentes todos los conceptos mencionados anteriormente. No me sorprendería que me dijeran que esta descripción parece seguir un movimiento circular o que se parece a la “Cinta de Moebius”. También yo la veo así. Y, precisamente esta imagen metafórica, podrá ayudarnos a comprender un poco más este concepto.

21. El lugar donde mora la emoción

Denzin (1984:49) en concordancia con otros autores, alega que:

«Emotion dwells within its own dwelling place. The dwelling place of emotions is the self. Emotion is self-feeling. Emotions are temporally embodied, situated self-feelings that arise from emotional and cognitive social acts that people direct to self or have directed toward them by others».

Podríamos decir que esta “morada” de la emoción, alude a la dimensión de “emocionalidad” de Wundt y a la función “sentimiento” de Jung, entre otros. Su explicación también es

compleja como la “Cinta de Moebius” y sé que puedo parecer osada relacionar autores con puntos de vistas divergentes, principalmente debido a los muchos prejuicios existentes⁴⁴.

Consciente de estas implicaciones, me remito a una analogía con la teoría de los cuatro elementos para describir este concepto de morada o mundo emocional. El primer paso es percibir que todos los elementos en cuanto materia física son importantes, interactúan entre sí, son complementarios y fundamentales en la vida. Sin embargo cada uno tiene una función y en la naturaleza siempre predomina uno de ellos dependiendo de la situación (geográfica, climática, vital, etc.).

El elemento agua representa el mundo de las emociones. Antiguos pensadores⁴⁵ de nuestra cultura ya lo consideraban así, conforme hemos visto anteriormente. Una de las razones por la que los alquimistas medievales simbolizaron la materia astral o mundo emocional con el agua, fue debido a la fluidez y penetrabilidad de ésta materia (Powell, 1978). Ellos tuvieron en consideración su flexibilidad, su capacidad de adaptación y sus estados: sólido, líquido, gaseoso, etéreo, súper-etéreo, sub-atómico y atómico. En este sentido, para los estudiosos del mundo oculto y los filósofos de la Teosofía entre otros, las emociones se manifiestan en siete estados tal como los grados de la materia física. Esta subdivisión corresponde a los planos o cuerpos de la constitución septenaria del ser humano, comprendida por la cultura tibetana (véase más adelante tabla nº. 1).

Partiendo de la característica cambiante de los estados físicos, Powell sostiene que el cuerpo astral, debido a su sutileza, posee una gran movilidad y puede trasladarse a grandes distancias del cuerpo físico principalmente cuando está sumido en el sueño. Con eso él explica porqué a veces nos sentimos conmovidos al tener la sensación de haber estado en un lugar o con una persona, incluso siendo el primer contacto físico que se tiene con aquel lugar o aquella persona. También explica porqué muchas emociones son temporales. Además, resalta que encontramos formas de pensamientos que agitan de continuo los contenidos del mundo emocional. Powell, sugiere el ejemplo de los pensamientos fuertes que persisten por largo tiempo, mientras que los poco consistentes se diluyen rápidamente. El concepto de "temporalidad emocional" también ha sido estudiado por Wundt (1891/1973), Heidegger (1927/1998), Denzin (1984) y posiblemente otros autores.

Puedo imaginar la complejidad que implica establecer una analogía entre los estados de la materia, los conceptos sobre la emoción y nuestros conocimientos. Sin embargo, si profundizamos atentamente en la observación de la naturaleza y nos auto-observamos, podemos percibir esta lógica de conceptualización del cuerpo emocional.

44 Con esto quiero aclarar que soy consciente de las divergencias epistemológicas en relación a algunos autores que aquí presento.

Por ejemplo, la física nos explica que los líquidos penetran en los sólidos, como es el caso del agua que se filtra en el suelo; los gases ínter penetran en los líquidos y el agua contiene de ordinario un volumen considerable de aire, de la misma forma que el aire contiene agua. También el mayor volumen de agua se encuentra en océanos, mares, ríos, etc., los cuales están sobre la tierra que es sólida. De manera similar, el mayor volumen de materia gaseosa descansa sobre la superficie de las aguas y se eleva en el espacio mucho más allá que los sólidos y los líquidos. Por otro lado, podemos tomar como ejemplo que nuestra masa física va unida con la sangre que circula por todo el cuerpo, el cual respira, se alimenta, piensa, siente y así, pueden ser infinitas las posibilidades de establecer analogías. Estos fenómenos se repiten de forma continua y natural aunque nuestra atención no esté fija en ello. Desde esta mirada (para nosotros quizá demasiado mística o metafísica), el fenómeno emocional acontece con la misma interacción y sutileza. Obviamente con las implicaciones y reflejos correspondientes a él.

Para facilitar la visualización, en la tabla que sigue, expongo los conceptos que describen el fenómeno del mundo emocional desde esta perspectiva.

Correlación entre los estados de la materia y los tipos de expresiones emocionales

Estados del agua	Cuerpos o vehículos	Nombres en Sánscrito	Formas de expresiones emocionales	Ejemplos de emociones
Sólido	Físico	<i>Sthula Sharira</i>	<u>Afecto</u> - el placer o emoción táctil (como cuando tocamos o acariciamos una mascota)	Cariño, desconcierto, duda.
Gaseoso	Energético	<i>Prana Sharira</i>	<u>Sensación</u> – sentido de fluidez (como tomar un vaso de agua cuando se tiene sed.)	Alegría, felicidad, ansiedad.
Líquido	Emocional	<i>Linga Sharira</i>	<u>Emociones intensas</u> – fuertes, potentes y egoístas a la vez (como momentos de mucho gusto o enfado)	Pasión, ira, enojo, rabia, placer sexual.
Etéreo	Mente concreta (lo mental)	<i>Kama Manas</i>	<u>Sentimientos controlados</u> – interés, temor, deseo (como la emoción del jugador cuando planea su jugada.)	Certeza, felicidad, miedo, culpabilidad, tristeza, amenaza, envidia, celos.
Super-etéreo	Mente abstracta	<i>Manas</i>	<u>Idealismo</u> - (como el placer del deber cumplido.)	Satisfacción, autoconfianza, sobresalto.
Sub-atómico	Intuitivo	<i>Budhi</i>	<u>Comprensiva</u> - (como percibir lo oscuro, ponerse en lugar del otro.)	Complacencia, tolerancia, comprensión.
Atómico	Voluntad	Atma	<u>Realización plena</u> - (como impulso o voluntad)	Amor incondicional

Tabla nº 1 - referencia ilustrativa del mundo emocional

El cuerpo emocional funciona como puente y medio de transmisión entre el cuerpo físico y el cuerpo mental. Como vimos, hace más de dos mil años, esta repercusión del estado emocional sobre el estado físico a través de la mente, fue señalada por Galeno. Él veía en la teoría de los humores la raíz no sólo del temperamento, sino también de las enfermedades y comprobó por ejemplo, que demasiada bilis negra provocaba depresión de ánimo (Carmona, 1999). De esta manera, ya en siglo II d.C. nuestra cultura comprendía que el estado emocional estaba vinculado a la salud, al físico y a la fisonomía.

Hoy, una de las grandes polémicas entre los científicos es que las tipologías descritas por ellos no corresponden plenamente a la configuración individual, tornándose difícil encasillar una sola tipología a una persona en concreto. Como ejemplifica Allport (1966:60): «*Las personas flemáticas que conocemos tienen momentos coléricos y en los individuos sanguíneos hay temporadas de apatía o de melancolía*». Encontramos esta misma inestabilidad a la hora de definir o situar las emociones. Sin embargo, si verificamos la interrelación entre los cuatro elementos según la tabla anterior, podemos percibir la variedad de movimiento que puede presentar la emoción. Además de ser una misma sustancia en distintos estados, todos los otros planos o cuerpos (físico, energético y mental) que componen el ser humano están presentes en el mismo fenómeno. Incluso, si fuéramos a describir cada uno de ellos, encontraríamos el correspondiente esquema de la tabla nº. 1, donde los otros elementos (tierra, aire y fuego) también tendrían distintos estados en cuanto materia.

Este tipo de análisis nos permite ahondar en la inestabilidad temporal de nuestras emociones y la diversidad entre las tipologías. Sin embargo, esta perspectiva de estudio sobre el ser humano, es más afín a la medicina china, japonesa o a algunos homeópatas y terapeutas corporales. Aunque parezca complejo hacer una reflexión a partir de las aportaciones de otras culturas, ésta podría responder a algunas de nuestras dudas. Incluso como insisto desde el capítulo I, quizá cabría preguntar en otro momento, ¿por qué nuestra cultura se resiste en considerar las investigaciones de las demás?

Siguiendo con mi definición, cuando Denzin (1984:3) expone que «*emotions are self-feelings*», lo traduzco como “sentimiento propio”. Término tan sutil y complejo que las palabras parecen no llegar a expresarlo, incluso es difícil hallar una traducción que exprese su significado en profundidad. Por eso intento ir un poco más allá y prefiero considerar que:

Las emociones pertenecen a un “mundo propio”, o “morada”, también llamado “mundo astral”, en el cual actúan nuestros sentimientos, deseos, pasiones y sueños.

En este “mundo” encajarían diversas explicaciones sobre las emociones, tales como: la “teoría de los humores” (Galeno), del “temperamento” (Wundt, Pavlov, Jung, etc.), incluso las “inteligencias múltiples” (Gardner) o la “inteligencia emocional” (Goleman) entre otras. La manifestación del mundo emocional va en acorde con la estructura humana (o estructura psíquica, física y mental) de cada individuo conforme veremos a continuación.

22. La manifestación emocional

Como el mundo emocional está directamente vinculado a la personalidad, hay que abordarla para situar la manifestación de las emociones. Aunque tampoco haya un consenso en cuanto a las teorías de la personalidad, la mayoría de los psicólogos suelen formular dos tipos de proposiciones que denominan como: *núcleo* y *periferia* de la personalidad. El “*núcleo de la personalidad*” delinea los aspectos comunes a todas las personas y revela los atributos inherentes al ser humano. La “*periferia de la personalidad*” consiste en formulaciones acerca de atributos más concretos y que están más próximos a la conducta que puede observarse fácilmente. Según Maddi (1972) estos atributos se utilizan principalmente para explicar las diferencias entre las personas. En su estudio comparativo de las teorías de la personalidad, Maddi llegó a clasificarlas en tres categorías como referencias útiles para las investigaciones: *modelo de conflicto*, *modelo de realización* y *modelo de consecuencia*. No cabe aquí exponer el análisis de cada uno de estos modelos, y destacaré apenas el *modelo de consecuencia*, que es el que nos interesa en este momento.

Al formular la tendencia nuclear de la personalidad, el “*modelo de consecuencia*” destaca la importancia de la información o experiencia emocional que la persona obtiene de la interacción con el mundo externo. Este modelo incluye dos versiones fundamentales: *versión de activación* y *versión de disonancia cognoscitiva*. La primera considera la activación o tensión como elemento de discrepancia o concordancia, que origina la conducta de cada uno. En la versión de disonancia cognoscitiva, las cogniciones son los elementos que determinan la discrepancia o concordancia. Las cogniciones pueden ser pensamientos que generan expectativas, actitudes, opiniones o incluso percepciones entre otros factores. Así, puede haber acuerdo o desacuerdo entre dos pensamientos o entre un pensamiento y una percepción y sucesivamente. La versión de disonancia cognoscitiva, sugiere que las discrepancias entre elementos cognoscitivos crean un estado emocional que suministra la energía y la dirección de la conducta. Para Maddi, la teoría de George KELLY es una forma pura de esta posición, y es la teoría en la cual me baso.

23. Propuesta de George Kelly

Tal como Heidegger, Kelly también consideró al ser humano como un investigador por naturaleza, que vive en torno a una “pregunta” sobre sus propias inquietudes. Y, «preguntar es buscar, conocer “qué es” y “cómo es» (Heidegger,1998:14). Kelly comparó al ser humano en sí, con un científico o investigador, a partir de la reflexión sobre la siguiente premisa:

«Las teorías científicas no tienen su origen en la observación neutral de fenómenos que se transforman en datos objetivos acumulables, sino que son una invención que contribuye a predecir qué cabe esperar y a saber reconocerlo cuando sucede.»

(Botella y Feixas,1998:56).

En la concepción de Kelly (1955), la tendencia nuclear es el esfuerzo permanente del ser humano por predecir y controlar los hechos cuya experiencia realiza. Para él, el primer paso del individuo en su intento de predecir y controlar su propia experiencia, es abordar la creación de “constructos” (interpretaciones) a partir de los hechos o como expectativa de ellos. En ese sentido, la base fundamental de la personalidad para Kelly son los “constructos personales”, los cuales se organizan en “sistemas de construcción”. Estas formulaciones se relacionan con el núcleo de la personalidad.

En la Teoría de los Constructos Personales, Kelly y sus seguidores explican el fenómeno emocional a partir de las dimensiones de los “constructos nucleares”. Estos son los que «gobiernan los procesos de mantenimiento de la persona, aquellos mediante los cuales mantiene su identidad y su existencia» mundana (Botella y Feixas, 1998:77). Partiendo de la teoría de Kelly considero que:

Las emociones se manifiestan a partir de las interpretaciones que cada uno hace sobre un acontecimiento interno o externo.

De acuerdo con Kelly, las interpretaciones parten del núcleo de la personalidad y pueden ser de “concordancia o discrepancia”. Esto significa que dependiendo de la interpretación, la estructura nuclear puede ser validada, invalidada, interpelada, presionada, adaptada entre otras reacciones posibles, provocando un cambio o confirmación de un significado. Cada transición del sistema de constructos, manifiesta una determinada emoción y su definición

parte de cada interpretación, es decir, de cada constructo nuclear. En este sentido considero que

La interpretación de un hecho es un indicador fundamental de las manifestaciones emocionales, lo que también implica un proceso de juicio o de comprensión.

Percibo una coincidencia de esta idea con la visión de Heidegger (1998:166), para quien «*la interpretación no es tomar conocimiento de lo comprendido, sino desarrollar las posibilidades proyectadas en el comprender*». También percibo similitud con las investigaciones de Powell (1978) y la visión de otras culturas en lo que se refiere a movimiento y variedad de las emociones, conforme tabla nº 1.

Tipos de emociones

Dentro de la teoría de los Constructos Personales, Kelly (1955/1991) destacó cuatro emociones relevantes y McCoy (1977) extendió esta definición a trece más. Botella y Feixas (1998:76) recopilaron estos estudios conforme tabla nº 2, presentada a continuación. Esta tabla es un referente para el análisis de los tipos de emociones abordadas en esta investigación.

Definición de determinadas emociones

Amenaza	Conciencia de un cambio inminente y comprensivo en la propia estructura nuclear
Miedo	Conciencia de un cambio inminente e incidental en la propia estructura nuclear
Culpabilidad	Conciencia del desplazamiento del "self" respecto a la propia estructura nuclear
Ansiedad	Conciencia de que los acontecimientos a los que uno se enfrenta, quedan fuera del ámbito de conveniencia del sistema de constructos
Desconcierto	Conciencia de un cambio inminente y comprensivo en la estructura no-nuclear
Duda	Conciencia de un cambio inminente e incidental en la estructura no-nuclear
Amor	Conciencia de la validación de la propia estructura nuclear
Felicidad	Conciencia de la validación de una porción de la propia estructura nuclear
Satisfacción	Conciencia de la validación de la estructura no-nuclear
Complacencia	Conciencia de la validación de una pequeña porción de alguna estructura no-

	nuclear
Tristeza	Conciencia de la invalidación de las implicaciones de una porción de la estructura nuclear
Auto-confianza	Conciencia de la idoneidad del ajuste entre el “self” y la propia estructura nuclear
Vergüenza	Conciencia del desplazamiento del “self”, respecto a la construcción de otra persona del propio rol
Desprecio (o disgusto)	Conciencia de que el rol nuclear de otra persona es comprensivamente diferente del propio y/o no satisface las normas de expectativa social
Alegría	Conciencia de que los acontecimientos a los que uno se enfrenta, quedan dentro del ámbito de conveniencia de su sistema de constructos
Sobresalto (o sorpresa)	Conciencia repentina de la necesidad de construir los acontecimientos
Rabia	Conciencia de la invalidación de los constructos que conducen a la hostilidad

Tabla nº 2

Kelly sostenía que como la creación de constructos es un proceso interpretativo, su ejecución será diferente entre las personas. Sin embargo, Maddi (1972) considera que Kelly como otros teóricos, no llegó a explicar porqué la gente elabora constructos de determinado modo y tampoco elaboró un concepto de tipos psicológicos que, para Maddi, es importante para aclarar las diferencias entre las personas. Como respuesta a este hecho, Maddi sugiere que hay ciertas características nucleares de la personalidad – por ejemplo, las cualidades inherentes – que influyen sobre la orientación de los constructos.

Podríamos comparar y posiblemente verificar, estas cualidades inherentes con la teoría de los temperamentos, aunque desembocaríamos en una gran paradoja. Por un lado estas justificaciones no concuerdan con el pensamiento del “*modelo de consecuencia*”, el cual destaca la experiencia ambiental como factor del contenido de la personalidad (Maddi, 1972). Por otro lado, la teoría de Kelly es considerada como incompleta por no dar respuesta a la diversidad de interpretaciones. Para incrementar esta paradoja, Kelly (1955/1991:38) consideraba que «*las personas difieren entre sí respecto a su construcción de los acontecimientos*», al mismo tiempo que admitía la posibilidad de que esta construcción de los acontecimientos se hiciese de forma idiosincrásica, sobre todo porque cada uno de nosotros vive en un mundo subjetivamente distinto (Botella y Feixas, 1998).

Aunque el objetivo de este estudio no sea elaborar una teoría de la personalidad, cabía trazar estos puntos teóricos para el futuro análisis. También considerando la complejidad de hacer un estudio en torno a los fenómenos humanos, me adhiero a las palabras de Maddi (1972:232) cuando apunta que «*nada impide que el teórico combine modelos distintos en su propia teorización*». O me justifico con el aval de Taylor y Bogdan (1987:166): «*aunque la mayor parte de los investigadores se encuadran en un marco teórico específico, es normal que apelen a marcos diversos para extraer un sentido de sus datos*».

Para dar respuesta a las preguntas de esta investigación, me baso en Kelly, para quien las emociones se manifiestan a partir de un "constructo nuclear". Añado la visión de Heidegger sobre los "estados de ánimo" y los "tipos psicológicos" de Jung, para explicar que estas manifestaciones son diferentes, de acuerdo con la "forma de ser" de cada persona, dándole características específicas, con las cuales actúa en la vida.

24. Los estados de ánimo.

Heidegger⁴⁶ sostenía que al estar implicados en el mundo, adoptamos papeles concretos e interpretaciones de nosotros mismos, que expresan de qué se trata la vida en nuestra opinión. Para explicar este significado del "Ser", él hizo un examen de los estados de ánimo (Guignon, 1989:249). Para Heidegger, los estados de ánimo son la base de la conciencia humana y a través de ellos, nos revelamos a nosotros mismos.

De acuerdo con Guignon (1989:251) la palabra alemana "*Stimmung*", la cual Heidegger usaba para designar el estado de ánimo, proviene de la expresión "*poner a tono*" (como "afinar un piano"). Según este autor, Heidegger frecuentemente se refería a los estados de ánimo como "*Gestimmtsein*", que significa "estar a tono". Para él, un estado de ánimo es la forma particular de estar "a tono" con el mundo en nuestras actividades diarias. Este "estar a tono" presupone un "existir", un "encontrarse" y un sentido del "*ser ahí*"⁴⁷. Para Heidegger siempre estamos en un determinado estado de ánimo y podemos pasar de un estado a otro, pero nunca estar totalmente libres de los estados de ánimo. Como ejemplo, él mencionaba que en nuestra cotidianeidad podemos encontrarnos con: temor, aburrimiento, esperanza, alegría, indiferencia, tristeza, etc. Como una de las funciones de los estados de ánimos, Heidegger resaltaba el revelar la naturaleza específica de nuestro contexto como una

46 Conforme vimos en el capítulo I, Heidegger es uno de los filósofos más discutidos y más difíciles según Calhoun y Solomon (1989). Aunque sólo hablara ocasionalmente sobre las emociones específicas, para él los estados de ánimo son la preocupación clave de "*El ser y el tiempo*" (1927), el cual ejerció una importante influencia en el movimiento existencialista del siglo XX.

47 "*Ser ahí*" - expresión usada por Heidegger para expresar la idea del SER, es decir de "estar presente" en el mundo.

totalidad y la función de armonización que nos permite tener la capacidad para entender las “cosas” del mundo.

Básicamente tanto la propuesta de Heidegger como la de Kelly, sostienen que las cualidades inherentes al individuo no son fundamentales y da prioridad al “ser” como “existir concretamente” en un mundo (Guignon, 1989). Sin embargo, al destacar los estados de ánimo, al contrario de Kelly, Heidegger abre indirectamente la posibilidad de aclarar que las manifestaciones emocionales son diferentes, de acuerdo con las características específicas de la situación en la cual se encuentra el individuo. Básicamente porque, Heidegger admitía que los estados de ánimo surgen del complejo holístico de “ser” en el mundo y pasan por toda su gama. Por otro lado, si consideramos que los términos “estado de ánimo” o “estado de humor” son usados como sinónimos (Vincent, 1987; Preciado, 1993), volveremos a la teoría humoral mencionada anteriormente, en la cual encontramos los temperamentos. Incluso, Jung (1994:623) llegó a considerar que los temperamentos son «una determinada especie de estado de ánimo». Los temperamentos, a su vez, describen las «*perceptibles diferencias de la emocionalidad*» que podemos encontrar entre los individuos (Jung, 1994:589), las cuales intervienen en su forma de interpretar los acontecimientos y de convivir con ellos.

Una vez más podríamos contrastar la tabla nº 1 con la propuesta de Heidegger. Además de la flexibilidad y constancia en la que pueden actuar los estados de ánimo y de sus funciones, conforme ha sido mencionado, para Heidegger «*nuestro “ser en el mundo” de todos los días forma un campo holístico en el que las relaciones entre medios y fines (como equipo que funciona sin tropiezos), están ligadas y encauzadas hacia la meta de nuestro ser*» (Guignon, 1989:250).

Los estados de ánimos son todavía un tema poco estudiado, como confirma Preciado (1993). El porqué, quizá sea posible comprenderlo en las palabras de Vincent (1987:30) cuando dijo que con la necesidad de estudiar el cerebro humano, «*el hombre humoral cede su sitio al hombre neuronal*». Tampoco es objetivo profundizar aquí en el estudio del mismo, sino buscar en los análisis de Heidegger y en la tipología de Jung algunas respuestas para comprender que:

Las emociones se manifiestan a partir de la interpretación de un constructo nuclear (Kelly). Sin embargo esta manifestación depende de las características específicas (estados de ánimo/ temperamentos) con las cuales el individuo implicado se desenvuelve dentro de su “contexto mundano”. Este contexto mundano presupone interacción (Denzin) con uno mismo, con una cultura y una historia (Heidegger, Hargreaves).

Todos estos factores estarán presentes en nuestra forma de interpretar los acontecimientos como indicadores emocionales. Los argumentos desarrollados por estos autores seguirán siendo explicados a lo largo de este estudio.

LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

25. Comprendiendo la comprensión

El acto de comprender está integrado en la estructura del ser humano, tal como el acto de amar, sentir, soñar, etc. Es quizás el acto con el cual nos diferenciamos de los otros seres vivos. En su sentido más profundo metafísico y fenomenológico, diría que comprender es “saber” sin juicio, sin prejuicio, sin intención, sino con “Conciencia”.

Alfred SCHÜTZ, que es uno de los referentes de Denzin y también un referente teórico de este estudio, se ocupó de la “*corriente de la conciencia*” en su búsqueda del origen del significado. Para él «*aquí y sólo aquí, en el estrato más profundo de la experiencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos del significado y la comprensión*» (Schütz, 1972:19). Para él, «*lo que se da primordialmente a la conciencia es una corriente ininterrumpida de vivencias, de cualidades heterogéneas sin límites o contornos que crecen, disminuyen y se transforman gradualmente unas en otras*». Los contenidos de esta corriente de conciencia no tienen significado en sí mismos, sin embargo pueden dividirse en pasivos y activos. Además hay vivencias que son significativas o portadoras de significado y las que carecen de él.

Son innumerables y complejos los discursos en torno a la “conciencia”. Desde la cultura occidental, normalmente la conciencia es identificada como una función personal manifiesta en el ámbito intelectual de la actividad mental (Wilber, 1998). Esta forma de entendimiento por ejemplo, vincula la conciencia a los aspectos morales, que son uno de nuestros grandes generadores de miedo y culpabilidad (“tener conciencia”, “la buena y la mala conciencia”). En contraste, para los principales sistemas filosóficos orientales, como es el caso del Vedanta⁴⁸, la Conciencia «*es la actividad gracias a la cual el Sujeto se evidencia cognitivamente a sí mismo y evidencia simultáneamente los objetos, es decir, el acto de Saber y Saber que se Sabe*» (Sesha, 2002:51). Desde esta perspectiva, la comprensión como un aspecto de la Conciencia, es “*presente puro*”. La comprensión se da. El comprender o el

⁴⁸ Vedanta Advaita – sistema filosófico de conocimiento metafísico de origen hindú. El eje central es el concepto de no-dualidad y el vivir el presente – “aquí y ahora”. Véase más informaciones en el apartado 9 capítulo I.

acto de la comprensión, no requiere una acción direccionada de nadie, una vez que es entendida como un aspecto no-dual⁴⁹. Lo que requiere la acción de alguien, es la “apropiación” de la comprensión. Al apropiarse de la comprensión, ésta se caracteriza como un fenómeno que se consolida en la medida que es vivenciado y se plasma internamente en uno. Al comprender, se hacen evidentes los componentes que estructuran el individuo: su forma de ser (sus sistemas: físico, mental, psíquico o emocional y intuitivo), su lugar en el mundo y el hecho para el cual requiere una comprensión, sea esta interna (memoria) o externa (el mundo).

Desde la fenomenología, como hemos visto en el capítulo I, la definición de Husserl sobre la conciencia parece acercarse a la visión de Oriente. Principalmente cuando alega que la conciencia es, en su totalidad, aquello mismo de lo cual es conciencia⁵⁰. Como define Bech (2001:42) esto quiere decir *«que no hay voluntad alguna aparte de aquello que se quiere, como no hay pensamiento alguno aparte de aquello que se piensa, como tampoco hay percepción alguna aparte de aquello que se percibe»*. Sin embargo como argumenta también Bech, *«la admirable sutileza descriptiva de Husserl, a pesar de todo, en ocasiones parece no poder hacer frente a la realidad compleja y espontánea de la conciencia»*. Debido a razones como ésta, Schütz (1972)⁵¹, sostiene que Husserl ha dejado sin respuesta varias cuestiones importantes de su planteamiento.

En su vez, el Vedanta sostiene que *«la apreciación cognitiva del “ser” emana de la naturaleza intrínseca de la Conciencia, pero el sentido de apreciación de “algo” o de diferenciación entre los “alcos” emerge por la asociación de la mente al proceso cognitivo»* (Sesha, 2003:22). El Vedanta afirma así que el substrato de la conciencia, operando sin intermediario mental, es la esencia de “todo” lo conocido gracias a su naturaleza intrínseca no-dual. Tal como él añade, este planteamiento implica una opción totalmente diferente de experimentar la realidad, cambiando así radicalmente la forma de apreciar el mundo.

Aunque esta discusión exceda el ámbito de este estudio, me parece importante hacer referencia a la diferente conceptualización existente en Occidente y en Oriente, para tener una mayor amplitud de referencias de los atributos de la conciencia. Cabe aclarar una vez más, que el foco de reflexiones de esta investigación se sitúa en el campo dual, aunque reconozca la profundidad del enfoque no-dual.

⁴⁹ Véase la definición de no-dualidad en el apartado 9 capítulo I.

⁵⁰ Para aclarar la posición de Husserl respecto de su concepto de conciencia, véase en el apartado 8 capítulo I.

⁵¹ Schütz (1972:62) puntualiza que el problema de cómo puede deducirse trascendentalmente la intersubjetividad de todo conocimiento y pensamiento, y la crucial cuestión filosófica referente a cómo sabemos que existen otras mentes, es la incógnita de toda fenomenología del conocimiento. Según este autor, este problema, *«que es el más difícil y fundamental, lo formuló Husserl en su “Lógica formal y trascendental”, pero de ninguna manera lo resolvió»*. Al mismo tiempo alega que este *«análisis esclarecería por completo el concepto de significado subjetivo»*.

Etimológicamente, “*comprehender*” viene del latín “*comprehendere*” que quiere decir: concebir una idea, abarcar, coger, contener o incluir dentro de sí. Tener una idea clara de algo o saber su significado o alcance. La complejidad de la palabra comprensión, refleja su efecto intangible, incontable, casi inexplicable. No obstante, el que comprende “algo”, sabe que sabe, puede hablar de ello con propiedad y es capaz de trasladar este conocimiento a otras situaciones.

El término “comprensión” viene siendo estudiado y definido hace siglos, lo que implica que hoy podemos encontrar una amplia bibliografía con propuestas distintas. Destaco aquí algunas de ellas como es el caso de las investigaciones de Max WEBER y Alfred SCHÜTZ. Ellos describen algunos tipos de comprensión como:

- “**comprensión subjetiva**” - se refiere al acto dado como tal, incluidas las expresiones verbales y no verbales;
- “**comprensión racional**” - consiste en ubicar el acto en un contexto de significado inteligible. Por ejemplo, es el significado que un sujeto atribuye a la proporción dos por dos igual a cuatro;
- “**comprensión explicativa**” – se comprende en términos de motivo el significado que un actor atribuye al objeto o a la acción.
- “**comprensión observacional**” – se refiere al significado que puede ser captado por observación. Es la comprensión que ejercitamos en la vida diaria en nuestras relaciones directas con las demás personas, aunque su inferencia pueda no ser neta y clara;
- “**comprensión motivacional**” – consiste en comprender el contexto significativo a que pertenece el “*acto cumplido*”, una vez comprendido el significado subjetivo de la acción en sí mismo;
- “**comprensión interpretativa**” - sería el método científico para establecer el significado subjetivo a través de la comprensión motivacional.

Todas ellas están vinculadas al significado “a que se apunta” conforme lo nombra Weber.

Mientras para Schütz (1972:137), «“*comprender*” como tal, es correlativo de significar, pues toda comprensión se dirige hacia lo que tiene significado y sólo algo comprendido es significativo». Según él, todos los “actos intencionales” que son interpretaciones de las propias vivencias de alguien, se llamarían “actos de comprensión”. «*El ser humano en actitud natural comprende el mundo interpretando sus propias vivencias de él, se trate de vivencias de cosas inanimadas, de animales o de sus congéneres humanos*». Esta constatación clásica de que “al percibir interpretamos” ha tenido un lugar prominente en la obra de Max SCHELER y su influencia se extiende a las bases de nuestros modelos de conocimiento. A título de reflexión, es importante considerar conforme aclara (Bech, 2001:204), que defendiendo el interpretativismo a ultranza, Scheler consigue distanciarse de la teoría de Husserl cuando

sostiene que la percepción es un dato que por «*su propio modo de “venir dado” convierte en evidencia irrevocable*»

También es importante puntualizar que el interés por los temas de la “comprensión” y la “interpretación”, ha ocupado un primer plano en la tradición filosófica centroeuropea, sobre todo a partir de Wilhelm DILTHEY. De acuerdo con Bech (2001:201) Dilthey rechazó la posición transcendental, desatendiendo así su proscripción husserliana de las «*filosofías de la concepción del mundo*». En consecuencia asignó a la filosofía la tarea de esclarecer e interpretar la realidad vital prescindiendo de un eventual “comienzo absoluto”. Como comenta Bech, uno de los argumentos filosóficos del siglo XX, ha sido desmitificar la teoría del “venir dado” de Husserl.

Aun dentro de la tradición occidental, y también a título de reflexión, Wilber (1999)⁵² ha dedicado el libro “*Los tres ojos del conocimiento*” a analizar algunas esferas de este concepto. Inspirándose en la metáfora de San Buenaventura, este autor argumenta que disponemos de por lo menos tres formas de adquirir comprensión. Estas pueden ser a través “*el ojo de la carne*”, por medio del cual percibimos el mundo externo del espacio, el tiempo y los objetos; “*el ojo de la razón*”, que nos permite alcanzar el conocimiento de la filosofía, de la lógica y de la mente; y “*el ojo de la contemplación*” mediante el cual tenemos acceso a las realidades trascendentes.

Cuando la cuestión implica una búsqueda de la comprensión, uno puede atenerse en ejercitar el acto comprensivo que le es propio. Para impulsarlo o potenciarlo es importante activar la atención. Uno puede ser diestro en observar, en sentir, en acompañar lo que está pasando, incluso sin juzgar el hecho. Esta destreza implica, entre otras cosas, equilibrio emocional. La comprensión puede surgir simultánea e instantáneamente al hecho, o puede venir después de un tiempo, así como la luz de las estrellas llevan años para llegar a la tierra. Cuanto más significativa es la experiencia, más profunda es la comprensión o incomprensión. Como expresa Sáenz (1997:127) «*el conocimiento sólo se convierte en conocimiento para el individuo, cuando su subjetividad se apropia de él y lo incorpora en su vida personal*».

Trasladando estas reflexiones al contexto escolar, cuando un profesor explica un tema, el alumno comprende la cuestión si éste la elabora internamente (sea a través de su sentir, su cognición, intuición o sensación). Por el contrario, el alumno creerá “entender” la

⁵² Ken WILBER, es una de las grandes referencias de la psicología transpersonal. Se le sitúa en el rango de los principales teóricos mundiales sobre la conciencia.

explicación, pero ésta permanecerá por un corto período de tiempo en su memoria. El tiempo la borrará. Podría incluso acontecer que este alumno volviera a encontrarse con el mismo tema en otro momento y no tener recuerdo del anterior. También podría ocurrir que emocionalmente hubiera un bloqueo en el alumno y éste no lograra nunca comprender la explicación del profesor, por más sencilla que esta fuera.

26. Desde la perspectiva de la Educación para la Comprensión

En la propuesta de la Educación para la Comprensión (EpC), Wiske (1999), una de las investigadoras de tal propuesta, define la comprensión como capacidad de desarrollo flexible. Además Perkins, también colaborador de este proyecto, añade que: «*la comprensión es una materia sutil y va más allá del hecho de saber*» y pregunta «*¿de qué manera le trasciende?*» (Blythe,1999:38). Para responder a esta pregunta los citados investigadores propusieron una visión de la comprensión denominada “perspectiva del desempeño”, compatible con el sentido común y con algunas fuentes de la ciencia cognitiva contemporánea. Teniendo como base estos referentes, concluyen que:

«comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora» (Blythe,1999:40).

Dentro del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión tales acciones se denominan como “*desempeños de comprensión*”, y constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión. Se refiere a todos aquellos casos en los cuales el alumno usa lo que sabe de una manera novedosa.

Para la EpC, la comprensión es un proceso continuo y esta idea suele oponerse a las nociones intuitivas de comprensión. Aunque admiten que dentro de un contexto educativo «*se producen rupturas y súbitas iluminaciones a medida que desarrollamos la comprensión*» (Blythe,1999:39). Estos investigadores alegan que uno aprende a comprender poniendo en práctica los desempeños de comprensión. Perkins cita como ejemplo, el hecho de que para aprender a patinar, además de leer las instrucciones y observar a los demás, uno realmente aprende patinando de forma *reflexiva*. Es decir, prestando atención a lo que hace, sacando partido de sus fuerzas y superando sus debilidades. En última instancia, aplicando la comprensión a sí mismo.

El marco conceptual de la EpC incluye cuatro ideas claves:

- tópicos generativos,
- metas de comprensión,
- desempeños de comprensión
- evaluación diagnóstico continua.

Sin embargo, como resalta Blythe (1999:49) estos elementos centrales del marco conceptual no abarcan todas las situaciones que afectan la comprensión del alumno. Entre otros posibles factores estaría la relación docente alumno que es también importante.

Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza. Según, Blythe (1999:48), este proceso se denomina «*evaluación diagnóstica continua*».

Como expone Hernández (1998), en general, una de las finalidades de la enseñanza es hacer como “si” los alumnos “aprendieran” lo que se les pretende enseñar. Para él, la EpC va más allá en sus objetivos al preocuparse en promover en los alumnos la comprensión de los problemas que investigan.

«Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista.

Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um original, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo» (Hernández, 1998:86).

Este enfoque es la base de la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual. Se trata de favorecer en los estudiantes una actitud reconstructiva, de autoconciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los artefactos, los temas, o los problemas que trabajan en la calle y fuera de ella, además de ubicarlos en relación con otras interpretaciones, resultados de las miradas que los diferentes saberes tienen organizados en relación a las obras artísticas. Aplicando estos propósitos, Franz (2003), por ejemplo, ha podido explorar la relación entre las formas de comprensión, los significados visuales y la propia identidad de los sujetos de su investigación.

Aunque la perspectiva de la presente investigación aborde otros aspectos del acto de “comprender”, también conecta con el planteamiento de la EpC, principalmente en lo que se refiere a la práctica en el aula. En este sentido, enfoca el fenómeno emocional como un acto

que requiere comprensión y que es de suma importancia tanto en la educación como en la formación del docente. Esta comprensión permite reconocer el propio fenómeno emocional, situarse ante el hecho, relacionarse con el supuesto problema y seguir adelante en la tarea de aprender, enseñar, vivir.

27. Primer acercamiento a la Comprensión Emocional

Mi primer contacto con la expresión “comprensión emocional” (CE) fue en las clases de Andy HARGREAVES durante el curso de doctorado que en 1999 impartió en la Universidad de Barcelona. Oírla fue como quien descubre la mina de oro para algunas de las cuestiones que me inquietaban en el ámbito educacional, las cuales me llevaron más tarde a esta investigación. A partir de Hargreaves, fui siguiendo un camino que me llevó a Norman DENZIN, autor de *“On understanding emotion”* y a algunas referencias citadas en este libro. Sin embargo, sentía que no podría asirme a esta teoría sin vivenciarla. Así, además de investigar el tema en el campo elegido – curso de formación inicial para futuros docentes - estuve atenta a observar en mí y mi entorno cómo se manifestaba el proceso de comprensión emocional.

Para Denzin, (1984:282)

«emotional understanding are knowing and comprehending through emotional means, including sympathy and imagination, the intentions, feelings, and thoughts expressed by another».

Denzin sostiene que la comprensión emocional es un proceso intersubjetivo. Requiere que una persona se acerque al campo de experiencia emocional de otra persona. Es decir, “experimente” las mismas experiencias emocionales o similares, para comprender el proceso interno del otro. La propuesta de Denzin sugiere este “experimentar” en el sentido de vivenciar o imaginar situaciones semejantes. En otras palabras, ponerse en el lugar del otro. Para él, este hecho permite que uno transfiera su experiencia vivida a la situación de otra persona que pasa por una cuestión similar. Con esto, uno puede comprender el significado de la experiencia manifestada por el otro. En este caso, una experiencia emotiva.

Tomando mis propias experiencias, lecturas y observaciones tanto en el contexto estudiado como en la cotidianidad, percibo que no basta con acercarse a la experiencia de los demás, sino que también es necesario tener presente las características propias del acto de comprender: ser diestro en observar, sentir y acompañar lo que está sucediendo, evitando

juzgar o tener prejuicio sobre el hecho y sí sabiendo “estar ahí”. Es importante aún, tener conocimiento intelectual y/o intuitivo sobre el fenómeno emocional, y ser capaz de reconocer todos estos factores en sí mismo. Es importante estar abierto a auto-observarse, detectar lo que se está sintiendo o pasando y su significado, no auto-punirse o tampoco vanagloriarse, sino saber localizarse delante del hecho y intentar conocer como opera el propio mundo emocional.

Reconozco que no es una dinámica sencilla y que es un aprendizaje que exige un trabajo personal, lo que siempre implica tiempo. No obstante, he podido comprobar:

- que la comprensión emocional es esencial y propia a las relaciones sociales, sean ellas con la familia, la pareja, los hijos, en la educación, el trabajo, la sociedad, etc. (Denzin, 1984)
- que en el acto de enseñar y aprender está presente una relación de emotividad (Hargreaves, 1998)
- que para quien ocupa el papel de educador o facilitador, es primordial tener comprensión emocional.

En todo este proceso se hace indispensable la antigua y pertinente expresión de Sócrates: «*conócete a ti mismo*». Buscar saber “quien se es”, posicionarse, estar presente en el mundo, ser incesante investigador de sí y del mundo, son actitudes propias del vivir. Darse cuenta de los propios sentimientos, constituye la piedra angular de diversas teorías emocionales como es el caso de la “Inteligencia emocional” tan difundida por Daniel GOLEMAN. El acto de conocerse, a su vez, invoca a la conciencia.

Goleman (1996) por ejemplo, llama de “*conciencia de uno mismo*”, a la atención continua a los propios estados internos, a esa conciencia auto-reflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones. Como él defiende, la conciencia de uno mismo no es un tipo de atención que se vea fácilmente arrastrada por las emociones, que reaccione en demasía o que amplifique lo que se perciba, sino que, al contrario, constituye una actividad neutra que mantiene la atención sobre uno mismo.

Sin embargo, el concepto de “conciencia” también se encuentra entre los conceptos con diversidad de definiciones e interpretaciones, así como el concepto de emoción, el concepto de arte y tantos otros vinculados a las cuestiones humanas. No hay un consenso teórico. Usando una metáfora, culturalmente estamos acostumbrados a la cómoda posición de

recibir el menú ya servido en los platos. No siempre nos ocupamos en observar los hechos, en trabajarnos internamente y dejar fluir la conciencia, en escuchar nuestras propias necesidades. Es más fácil dejar que nuestra atención sea conducida por los hábitos y rutinas, por las costumbres establecidas, por “lo fácil”. Utilizamos poco la atención en el acto de atender a nuestras acciones y a los fenómenos que nos apresan a cada momento. Eso nos lleva a ser atrapados por nuestras emociones y pensamientos, y la mayoría de veces sólo percibimos los hechos a través de sus consecuencias. No importa que éstas sean físicas, como una enfermedad, o psíquicas, como una rotura de relación o el agotamiento en la docencia, entre tantos otros ejemplos que podríamos buscar en nuestras propias experiencias. El hecho de ser o estar consciente en el sentido de estar despierto, atento, vivo, presente, involucrado, no distante, nos permite vivenciar lo que nos toca a cada instante y al mismo tiempo percibir más profundamente la realidad.

28. Ampliando la teoría de la Comprensión Emocional

Denzin (1984:66) argumenta que las emociones están localizadas en una continua “corriente de conciencia” de la persona. Siguiendo a William JAMES⁵³, define que «*la conciencia consiste en el flujo de pensamientos, sentimientos, sensaciones, percepciones y conocimientos que posee la persona en cualquier momento de su vida*». En este sentido plantea que la corriente fenomenológica de conciencia involucra a la persona, dentro de sus propias experiencias internas.

La tesis de Denzin enfoca la emocionalidad como base de las organizaciones y relaciones sociales. Para él, estos dos contextos son generadores de experiencia de sentimientos comunes y la emocionalidad es una condición muy fundamentada que asciende a las estructuras sociales. Asume incluso, que el análisis de la intersubjetividad emocional podría dar pistas a nuevas posibilidades de la teoría fenomenológica, en lo que implica la estructura y organización de las relaciones sociales.

Aunque siga a Denzin, considero su propuesta restringida a la perspectiva social⁵⁴. En cierta forma, se centra en lo interpersonal, rechazando la existencia de niveles intra psíquicos de la

⁵³ Véase sobre las propuesta de James en el apartado 14 capítulo II.

⁵⁴ Según Echebarría y Páez (1989), Denzin y otros autores interaccionistas simbólicos y constructivistas-sociales como Averill, Harré y Hollan, plantean que las emociones son una construcción socio-cognitiva, es decir, que éstas tienen un origen y realidad social, y que se constituyen como actitudes y roles sociales transitorios, vividos como pasiones, a partir del lenguaje y la moral de una cultura dada. Para estos autores no habría determinantes biológicos innatos ni dimensiones intra subjetivas esenciales, tampoco una textura psicológica propia.

experiencia emocional. Como he argumentado, entre los aspectos que sostengo en este estudio, está la posición que propugna la teoría “holística”. Esta entiende que no se puede comprender las características globales de un sistema, analizando por separado las partes que lo componen (Smuts, 1926; Edwards, 1967; Capra,1975:147; Bohm,1980; Taylor y Bogdan, 1987:20; Hargreaves, 1996/1997, etc.). Así, dentro del fenómeno emocional, encuentro fundamental abordar tanto lo individual como lo social.

De este modo, considero que las emociones son un emergente de las relaciones (personales y sociales), donde cada individuo internaliza y externaliza sus procesos a partir de sus características intra psíquicas. Mi punto de vista diverge de la conceptualización de los construccionistas, en el sentido que ellos sostienen la desvinculación de las emociones con la psique (Gergen, 1996). Es posible que para ellos o para los lectores, esto parezca un retroceso en la evolución de los estudios sobre las emociones. Tampoco es mi intención hacer aquí una defensa partidaria⁵⁵.

Si «*las emociones [sólo] son construcciones culturales*» como sostiene Gergen (1996:274), ¿cómo justificar la diversidad de actitudes de los individuos en su contexto de vida diaria? O ¿cómo explicar el fenómeno de diferenciación de carácter entre los gemelos univitelinos, si éstos son idénticos genéticamente, además de crecer en el mismo entorno sociocultural? Estoy de acuerdo que hay una característica peculiar que identifica los grupos (la familia, las comunidades, la sociedad, la nación, etc.); y que estas características dan algunas pautas éticas y morales, de cómo actuar en distintas situaciones. Sin embargo, cada persona en particular tiene su característica propia con la cual realizará tales pautas. De lo contrario, tendríamos todos la “mismísima” identidad.

Cabe recordar que dentro de las perspectivas construccionistas e interaccionistas, Echebarría y Páez (1989:173) diferencian dos posiciones:

- La “radical”, para la cual la emoción es definida como “intrínsecamente cultural”, dependiendo su existencia de las funciones sociales a que sirva.
- La “abierta”, que si bien asume la función social de la emoción, no excluye la existencia de reacciones emocionales básicas de carácter adaptativo.

En mi definición sobre las emociones, conforme describí anteriormente, no rechazo la “concepción relacional del yo” (Gergen), pero doy relevancia al hecho de que si queremos

⁵⁵ Expresa Gergen (1996:269) al justifica la visión del los construccionistas sobre las emociones como “acción social”: «*puede ser que queramos admitir que nuestros pensamientos se derivan de sus marcos sociales y que nuestros informes de memoria están sesgados por la exigencias del contexto social*». Este argumento me ha llamado la atención, porque parece un tono de defensa partidaria. Como sabemos, cada corriente de pensamiento describe su propia concepción del “yo”, del “mundo” y de cada elemento que estudia. No me siento “adscrita” a ninguna corriente específica, sino me siento más bien ecléctica, en el sentido de que estando próxima a una línea de pensamiento, voy tomando los referentes que me permiten comprender el fenómeno, objeto de estudio.

comprender el “yo”, tenemos que considerar al ser humano por “entero”. Tanto el mundo que lleva dentro, como su relación con el mundo compartido con otros individuos.

Comparto con Denzin y Gergen que las emociones constituyen la vida social y que pueden ser “interpretadas” «*como acontecimientos dentro de pautas relacionales*» (Gergen, 1996:269). Ahora bien, cabe puntualizar dos aspectos que están integrados o entrelazados: por un lado las “emociones” como fenómenos que no son “posesiones individuales” (Gergen) sino características propias del ser humano en el mundo (Heidegger) y, por otro lado, toda cuestión de la “interpretación” que gira en torno y a partir de las emociones.

Denzin apunta dos términos como centrales en el proceso de comprensión emocional: *interpretación* y *experiencia compartida*. Para él, la interpretación se lleva a cabo antes que la comprensión. La interpretación implica diseccionar la experiencia en partes que tengan un significado en el marco de referencia del intérprete, y las acciones y conductas que interpreta deben tener un sentido común que permita que la experiencia le pueda ser entendida como plausible y comprensible. También resalta que la comprensión requiere emocionalidad compartida y compatible, la cual recae en el campo de experiencia que envuelve a cada persona. Este sería el gran foco de la investigación de Denzin.

Partiendo de mis observaciones en el trabajo de campo y en la vida diaria, percibo que además de los sentimientos comunes y el contexto de organización social, la comprensión emocional está presente en relaciones íntimas o internas, donde no necesariamente los sentimientos son comunes. Aunque compartida, la experiencia emocional es distinta para cada persona implicada en la relación y, en consecuencia, la comprensión de la realidad también lo es.

Expongo un caso concreto que muestra esta afirmación, acaecido durante el proceso de elaboración de esta tesis. Tal como comenté anteriormente, el hecho de ser o estar consciente en el sentido de estar despierto, atento, vivo, presente, y por lo tanto ponerme a mí misma también como objeto de investigación, me ha permitido llegar a comprender que “mi” padre no es de hecho “el mismo” padre para mis ocho hermanos. Aunque seamos una misma familia que disfruta de una buena relación entre todos, cada hijo tiene su propia relación y su significado de padre. En mi caso, tengo una relación fundamentalmente de amistad y confianza con “mi padre”, mientras que mis hermanos tienen básicamente otras relaciones: de compromiso, de cuidado, de exigencia, de queja o de respeto entre otras. Nuestro padre, aun siendo el mismo, es realmente un padre diferente para cada hijo.

Tomaré otro ejemplo familiar: la muerte de mi madre de cáncer. Cuando la acompañaba en su fase terminal, con una lúcida simpleza, percibiendo las distintas reacciones de cada hijo que llegaba, me dijo: -“*Todos son mis hijos, pero cada uno manifiesta sus sentimientos a su manera.*” En esta experiencia emocional propia compartida con mi familia, el contexto invocaba un sentimiento común. Sin embargo, la forma de manifestar los sentimientos y las consecuencias de ellos, fueron específicas para cada uno. Por supuesto, había una comprensión emocional que se refería al sentimiento de “muerte de la madre”. Sentimiento éste que es posible ser comprendido por cualquiera que participe del hecho. Esta comprensión puede venir a través de transferencia de una experiencia vivida o imaginada, como expone Denzin. Sin embargo con relación a la forma de manifestar este mismo sentimiento en cuanto a consecuencia de ello, no había unanimidad de comprensión emocional, tanto para los familiares como para cualquier otra persona. Para comprender el proceso emocional de los involucrados en el contexto, era preciso considerar el particular significado de “madre” y la forma en que opera el mundo emocional propio de cada uno de los miembros de la familia. También podríamos decir que como familia, tenemos características propias con las cuales podemos trazar una identidad familiar, no obstante cada uno de nosotros tenemos una forma propia de actuar en el mundo.

Pensando en el contexto educacional, aunque no aparezca de forma explícita, un profesor no tiene la misma relación de sentimiento y significado para todos los alumnos, de igual forma que los alumnos hacia los profesores. La relación emocional que se desarrolle entre ambos condicionará determinadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como plantea la premisa que está presente en esta tesis: «*enseñar y aprender también incluye y depende de grados extensivos de comprensión emocional*» (Hargreaves, 1998a:5). Si la relación tiene empatía, tanto el enseñar como el aprender pueden darse de una forma fluida y constructiva. En cambio, si lo que predomina en la relación emocional son las resistencias, tanto el enseñar como el aprender pueden quedar limitados. Puede llegar hasta el punto de traer duras consecuencias (desistimiento de la profesión o de seguir estudiando, enfermedad, expulsión, etc.) para alguna de las partes o para las dos (profesor y alumno).

De igual manera, la comprensión emocional no es necesariamente bilateral. En este sentido, aunque Denzin defina que sólo es posible tener comprensión emocional con la participación de las personas implicadas en la experiencia, percibo que sólo es posible que tenga esta comprensión quien logra distanciarse emocionalmente del hecho y percibirlo como quien percibe el desarrollo del fenómeno. No basta ser consciente de la existencia del otro, sino que es fundamental darse cuenta del significado de sus acciones.

A partir de las reflexiones anteriores, considero que:

la expresión “comprensión emocional” puede ser entendida como “comprensión de ‘hechos’ emocionales”. Es decir, comprensión de un acto o hecho donde el factor emocional es relevante. Estos hechos pueden referirse a la experiencia vivida por un individuo en particular o en un contexto compartido. Siendo así, la emoción es un fenómeno que implica “relación” de uno consigo mismo y con los demás.

Para ilustrar el sentido de relación consigo mismo, expongo una experiencia de relación interna, donde el “yo” se cuestiona con sus propios “objetos internos”. Eckhart TOLLE (2001:25) narra que en un determinado momento de su vida, se encontraba en un estado de depresión previo al suicidio y en su pensamiento se repetía una y otra vez la expresión «*no puedo seguir viviendo conmigo*». Hasta que se dio cuenta de lo que realmente decía y se cuestionó: «¿Soy uno o dos? *Si no puedo vivir conmigo, debe haber dos yoes: el “yo” y el “conmigo”, con cual “yo” ya no puedo vivir?*». Como él relata, esta experiencia le trajo consecuencias profundamente significativas. A partir de ella y otras posteriores aún más intensas, llegó a una profunda comprensión.

Considero que la comprensión emocional está enlazada a la auto comprensión y a la comprensión de los demás. El propio “yo” de uno puede tener comprensión emocional de sí mismo y/o puede tener comprensión emocional del “yo del otro”.

Aquí llegamos a un punto que es un marco de referencia de esta tesis: **¿Cómo podemos comprender al otro sin comprendernos a nosotros mismos? ¿Cómo podemos ponernos en su lugar sin reconocer nuestra posición?**

Aunque Schütz (1972:21) plantee que estamos en cierta desventaja en el conocimiento de nuestra vida interna en relación a la vida interna de los demás, porque podemos conocer mejor a los demás que a nosotros mismos, encuentro que no deja de ser una facilidad “aparente”. Por un lado, sí que «*podemos “observar” las vivencias de los demás cuando ocurren realmente, mientras que tenemos que esperar, en el caso de las nuestras, a que transcurran para escudriñarlas cuando se retiran hacia el pasado*». Pero ésta sería una manera de “percibir” o “entender” al otro, no necesariamente “comprenderlo”. Incluso porque como el propio Schütz comenta, «*en cierto sentido, este conocimiento es indirecto y*

discontinuo». Siendo indirecto y discontinuo, no podría ser una comprensión profunda y mucho menos con continuidad. Entiendo que para comprender al otro, además de percibirlo, es fundamental acercarse a su mundo interior, que es subjetivo, y conocer su historia de vida (W.A.A.,1974). Si somos capaces de saber como operan los “sistemas” internos de una persona, nos podrá ser más fácil comprender sus actitudes en el mundo externo. Es un efecto simétrico (Sesha, 2003). Al contrario, observaremos sus acciones y apenas haremos nuestra interpretación sobre ellas, sin comprenderlas del todo. Incluso Denzin argumenta que las personas que buscan comprender e interpretar la experiencia emocional sin asimilarla en su propio marco de referencia, sólo están mirando la experiencia del otro, pero sin inmiscuirse en el otro campo de referencia.

Si partimos de que para comprender lo que sucede en el mundo externo es importante comprenderse a sí mismo (Heidegger, Jung, Maslow, Kelly, Blay, etc.), nos damos cuenta que el mundo interno del otro no es lo más accesible a nuestros ojos, sino una incógnita. ¿Cómo resolver este problema de cara a la comprensión emocional?

En el caso de Denzin, él propone la “interpretación” como pauta para la comprensión, partiendo de un esquema interpretativo o marco referencial previo. Siguiendo a Schütz y a Merleau-Ponty, entre otros, Denzin toma el cuerpo humano como campo de expresión, el cual es interpretado dentro del marco referencial. *«El cuerpo funciona como indicador de la vida interna de la otra persona, una vez que es un campo de expresión de las vivencias de esa unidad psicofísica llamada yo del otro»* (Schütz, 1972:51). Los movimientos corporales se perciben no sólo como hechos físicos, sino también como un signo de que la otra persona tiene ciertas vivencias que expresa por medio de esos movimientos.

Denzin expone que es importante que la experiencia del otro llame la atención y por eso para él la experiencia compartida resulta crucial para la completa comprensión emocional. Principalmente porque la mezcla de experiencias en un campo de referencia compartido permite el acercamiento de dos personas. También como plantea Schütz, (1972:52) *«sólo es posible referirse al cuerpo como campo de expresión en la medida en que los cambios corporales puedan ser interpretados regularmente como la conciencia interna del sujeto que “llega a expresarse”»*. Aunque la propuesta de Denzin sea interesante, sería imposible aplicarla como objeto de esta tesis. Primero porque para ello tendría que acompañar asiduamente todo el período del curso de formación docente. Segundo, y principalmente, porque es más común percibir los cambios físicos de fondo emocional como efecto de la práctica docente cuando la persona ya lleva tiempo ejerciendo esta profesión.

Igualmente a Denzin, otros autores eligieron el cuerpo humano como campo de expresión a partir del cual hacen la interpretación *«como algo que tiene una referencia implícita a la “conciencia de otro”»* (Schütz,1972:130). Cada investigador o cada persona que necesite

poner en práctica la comprensión emocional, podrá buscar un “campo de expresión” para entender su propio mundo subjetivo y el mundo de los demás. Sin embargo, como resalta Schütz, la relación con significado resulta esencial para este modo de aprehensión de las vivencias del otro. El sujeto puede ser consciente de esas vivencias, seleccionarlas y darles el significado que él apunta. La aprehensión del significado “del cuerpo del otro” – en su caso – como campo expresivo, no implica inferencia o juicio en el sentido habitual. Para Schütz lo que está implicado es más bien un cierto “acto intencional”, que utiliza un código ya establecido de interpretación que nos dirige, a través del campo de expresión, hasta las vivencias subyacentes.

Particularmente he elegido el arte como campo de expresión y como elemento para conocer el ser humano. De acuerdo con Husserl y Sartre, Denzin sugiere que algunas instancias de emoción, pueden ser derivadas de experimentos, estudio de caso, entrevista de opinión, conversación de campo, imaginación, historia, arte, poesía, mito, películas, música, literatura, o ficción, dónde todas son convenientes para la propuesta fenomenológica. En este caso, los fenómenos emocionales que suceden pueden ser situados en tiempo y lugar, y ser recordados dentro del lenguaje y significado del mundo a ser investigado. Merleau-Ponty (1973) también argumenta que puede ser capturada la “prosa” de la emoción vivida. Además de definir el campo de expresión, hay que definir el código de interpretación o esquema interpretativo con el cual el investigador analizará la experiencia vivida.

► Partiendo de todas las reflexiones anteriores en dialogo con los diversos autores citados, a continuación seguiré explorando el tema a través de cuestiones puntuales como la descripción de algunas características de la comprensión emocional.

29. Descripción de la Comprensión Emocional

Dos narraciones ilustrativas

El escorpión y la rana⁵⁶

Un escorpión necesitaba cruzar un río y como no sabía nadar, pidió a una rana si la podía llevar a su espalda. La rana le contestó: - “no puedo, pues si lo hago tu podrías matarme”. El escorpión le argumentó que estuviera tranquila, porque él no podría matarla. Si lo hiciera, él también moriría ahogado.

⁵⁶ Extraído de la fábula de Alves (1989) “O Escorpião e a rã” – São Paulo: Loyola pp.10-5.

Oyendo tal argumentación lógica, la rana aceptó ayudarlo. El escorpión subió a su espalda y cruzaron el río. A medio camino el escorpión no se contuvo. Irguió la cola y clavó el aguijón en la espalda de la rana.

- ¡Socorro, socorro! ¡Escorpión, tú me prometiste...!

- ¡Lo siento, pobre rana! No pude evitarlo, forma parte de mi propia naturaleza...

El talón de Aquiles⁵⁷

En la mitología griega, Aquiles se destaca como el mayor de los guerreros griegos en la guerra de Troya. Su “saga” incluye numerosos episodios. Libró muchas batallas durante el sitio de diez años a la ciudad de Troya. El desarrollo histórico de la muerte de Aquiles se cuenta de modo diferente según las diferentes versiones. Sin embargo todas llegan al mismo hecho. Después de su última batalla, Aquiles acudió solo, sin armas no lejos de las puertas de Troya, conforme estaba tratado. Pero Paris, escondido detrás de las estatuas le lanzó una flecha que le alcanzó en el talón, el único lugar vulnerable de su cuerpo. Pues, cuando era un niño, su madre lo sumergió en la laguna Estigia para hacerlo inmortal. Las aguas lo hicieron invulnerable menos en el talón, por donde ella lo sostenía.

Estas dos narraciones son sugestivas para hablar del “mundo de las emociones” y de la “comprensión emocional”. Todos tenemos una “forma de ser” que es fruto de nuestro particular mundo emocional. Esta forma de ser se revela en el extremismo del escorpión y en la generosidad de la rana. Cada individuo tiene sus características propias. De igual manera, todos tenemos nuestro “talón de Aquiles” que marca nuestra “estructura nuclear” conforme defiende Kelly. Este núcleo determina nuestro punto de equilibrio y por simetría (Sesha, 2003) también es nuestro punto vulnerable. Es el punto que nos mantiene en el eje cuando somos conscientes de la situación, como también se desmonta cuando no controlamos la misma. Es nuestro punto del “quicio”. Conocer la forma de ser y la estructura nuclear es como la llave de oro para la comprensión emocional, tanto de sí mismo como para comprender al otro. Sin embargo, es fundamental tener un cuidado ético cuanto al uso de este conocimiento. Para no caer por ejemplo, en la auto justificación del escorpión, o en la tentación del poder como pasó a Paris cuando mató Aquiles.

Propongo seguir construyendo el campo teórico a partir de la reflexión de estas dos historias en diálogo con las personas entrevistadas durante la investigación y otras referencias que puedan contribuir con la explicación de cada tópico. Estas referencias estarán presentes a lo largo de este estudio.

⁵⁷ Grimal (1966) “Mitologías” - Del Mediterráneo al Ganges – Barcelona: Planeta.

Como la comprensión emocional implica la participación de uno o más agentes, para hacer la distinción de la posición de cada sujeto en los diversos momentos de “comprensión”, usaré las siguientes denominaciones con base en las definiciones lingüísticas:

Agente

Es el que realiza una acción o produce un efecto para el cual reclama una comprensión. Ejemplo: “yo” produzco una acción, al mismo tiempo puedo o no comprenderla y consciente o inconscientemente puedo desear que el “otro” me comprenda. Tomando la metáfora anterior, sería la posición del escorpión en relación a la rana.

Agente comprensivo

Es el que recibe o percibe la acción expresada por el sujeto agente y está abierto a “comprender” y/o reflexionar sobre la situación.

Agente inmaduro

No llega a comprender lo que sucede o está cerrado a la comprensión. Schütz (1972:169) también consideró que en la vida diaria a veces ejercitamos un tipo de “*comprensión ingenua de los demás*”. Se trata de situaciones que representan una falta de madurez emocional. Dependiendo de la situación, el sujeto agente puede asumir una actitud activa o pasiva. Es decir, puede producir o recibir una acción, sin embargo permanece inmutable delante de la situación. Esta inmutabilidad entre otras cosas, puede ser por omisión, como una no preocupación en reflexionar sobre el hecho, o por incapacidad de posicionarse, aunque juzgue e interprete la posición del otro. Como ejemplo de una actitud activa, estaría la agresión en general. Como actitud pasiva estaría por ejemplo, la emotividad postmoderna conforme describe Hargreaves⁵⁸. Uno percibe una acción agresiva y hace como si no “pasara nada”.

Comprensión emocional de sí mismo

Un investigador es un “inquieto” que va en busca de lo que está oscuro. Este pensamiento me ha acompañado en todo el proceso de la tesis. Todos somos investigadores. Todos somos buscadores de nosotros mismos. Directa o indirectamente intentamos comprendernos. Esta necesidad es intrínseca a la naturaleza humana. Hoy disponemos de una bibliografía extensa sobre este tema e, independientemente del enfoque, autores y autoras llegan a un punto común: el ser humano investiga sobre sí mismo. ¿Los mecanismos para hacerlo? Hay muchos. Cada uno busca lo que más le corresponde y va cambiando hasta encontrar las respuestas, de acuerdo a lo que la vida le va aportando.

⁵⁸ Véase sobre las emociones desde una actitud postmoderna en el apartado 15 capítulo II.

En el caso de Heidegger y Kelly, ellos defienden la idea del ser humano como investigador de sí mismo, donde la interpretación que hace de los hechos es lo que define la comprensión de los mismos. La interpretación sería un elemento a considerar aunque en determinados momentos ella puede condicionar la posibilidad de avanzar en las búsquedas.

Buscar comprenderse a sí mismo, implica simultáneamente intentar comprender la forma de ser, el significado de la existencia, la posición que uno ocupa en el mundo, la biografía, la historia de vida, la identidad y otros aspectos que identifican el hecho de ser “humano”. Particularmente entiendo que la “forma de ser” se compone de un cuerpo energético, físico, emocional y mental ⁵⁹. Estos representan el conjunto de sistemas que se resumen en un cuerpo el cual definimos como “yo”. Este “yo” representa una historia y un lugar en el mundo. Aunque el foco de este estudio se refiera a este “yo”, no quiero perder de vista que el ser humano como “Ser”, no se restringe a esta esfera, sino que va mucho más allá. Paradójicamente, es nuestra sed inconsciente del “más allá”, que nos lleva a buscar saber quienes realmente “somos”.

Comprender a sí mismo, no es tarea fácil. Sin embargo, sólo el hecho de acercarnos a diferentes posibilidades de esta comprensión, ya nos permite ampliar nuestras miradas hacia nosotros y consecuentemente, hacia el mundo. Comprender el propio mundo emocional, es acercarse en un alto grado a la comprensión de sí mismo. Como sostiene Denzin (1984:4) y otros autores, *«si quieres conocer a alguien, conoce sus emociones»*. Imaginemos la fuerza que tiene tal premisa si es dirigida a uno mismo!

Tomando mi experiencia durante el proceso de embarazo, durante los tres primeros meses experimenté las tradicionales náuseas y mareos. Tradicionales porque se sobreentiende que muchas mujeres los tienen. Pero ¿por qué algunas sí y otras no? ¿Qué factores provocan esta situación? Posiblemente los factores son diversos. En mi caso he llegado a la conclusión que mi cuerpo necesitaba prepararse para acoger una nueva vida. Esta preparación no era sólo física sino también emocional. Había cuestiones internas que no estaban del todo resueltas. Además consistía de una nueva “conciencia” que operaba en mí. El cuerpo, inteligentemente, iba realizando su trabajo solo, aunque para la mente pudiera ser difícil de comprender. En un determinado momento sentí como si hubiera destapado una botella de cava y todo el líquido saliera hacia afuera. Mi núcleo central estaba revuelto. Diversas experiencias emocionales anteriormente vividas, como por ejemplo la muerte de mi madre, volvieron al presente. Sentía como si hubiera sacado del puzzle la pieza llamada “emociones”. Al mismo tiempo, reflexionaba sobre lo que estaba pasando, con base a todo el bagaje del conocimiento adquirido, principalmente con el arteterapia y con los estudios para esta tesis. Esto me permitió vivir el fenómeno desde la experiencia, como también

desde la comprensión emocional. De este modo pude mirar la emoción, saber de dónde venía y comprenderla aunque que no pudiera impedirla. El hecho de comprender la situación, me permitió acompañar el proceso en su intensidad, vivenciar la experiencia y al mismo tiempo no culpabilizar al bebé por la situación física que estaba pasando.

Un gran amigo me comentaba que el hecho de buscar comprender su mundo interior, le permitía cambiar su actitud en sus relaciones más íntimas, por ejemplo con la esposa, los hijos, con su propio padre o también en las relaciones de trabajo y con los amigos. Eso le permitía ver y vivir el mundo con otros ojos. El hecho de buscar la comprensión emocional de nosotros mismos, nos posibilita localizar nuestros “talones de Aquiles”, nuestros puntos vulnerables o nuestra estructura nuclear. Nos permite comprender nuestras reacciones o nuestra naturaleza como la experiencia tanto del “escorpión” como de la “rana”. Nos permite detectar nuestras enfermedades, nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos, con las personas y con el mundo, entre otros enigmas de nuestra vida diaria. Esta comprensión es subjetiva como veremos a continuación.

Subjetividad - relación “yo conmigo”

La “comprensión de sí mismo” tiene de entrada, un significado subjetivo. Este significado está “dentro de la mente” del sujeto (Schütz), es para la persona que vivencia la acción, independiente de lo que puede representar o comprende el otro.

Es común la expresión: “- ¡Tu no me entiendes! No sabes lo que pasa dentro de mí! Esto refleja la sensación de no ser comprendido por el otro. Esta incomprensión genera un distanciamiento desde el sujeto hacia al otro o hacia su entorno. Quizás podríamos decir que esta sensación estaría dentro de la propuesta de “geografía emocional” de Hargreaves⁶⁰, como “distancia moral” y/o “física”. En este sentido encontramos que hay una diferencia de propósitos o de intención, lo que puede llevar a un distanciamiento físico o a un desinterés por parte del sujeto agente. Como contrapartida, cuando el sujeto agente se siente comprendido por el otro, éste tiene la sensación de acercamiento, de afinidad y de interés por el agente comprensivo.

La explotación positiva de nuestra propia subjetividad toma el yo como instrumento de investigación, conforme describe Eisner (1996). También desde la fenomenología, como mencioné anteriormente, Augras (1986:14) sugiere que el investigador esté atento a su propia subjetividad. Esta autora propone que el observador investigue dentro de sus propias

⁵⁹ Véase “¿Cómo defino las emociones?” en el capítulo III.

⁶⁰ Véase sobre “geografía emocional” en el apartado 15 capítulo II.

vivencias, los caminos que puedan llevarle a la comprensión, y considera que el hecho de asumir la propia subjetividad no quiere decir que substituirá las problemáticas de uno a los conflictos de los demás. Consiste en reconocer la subjetividad para posicionarse, transformándola en herramientas para la comprensión también del otro.

Esta actitud implica una relación íntima o interna del “yo consigo mismo”. Considero que en estos momentos asumimos una postura tanto de sujeto agente como de agente comprensivo que percibe la acción, reflexiona sobre ella pudiendo llegar a comprenderla en profundidad. Nuestra mirada no está en ningún sitio a no ser en nosotros mismos. Nos sentimos en un “monólogo” donde también somos los espectadores. Después de la escena podemos compartir o no nuestra experiencia vivida. Sin embargo, a partir de nuestras expresiones, ponemos en evidencia nuestros patrones, concepciones, nuestra forma de ver y lidiar con el mundo. Como comenta Giroux (1988:148), *«la subjetividad nos permite reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencia»*. Si hay comprensión “interna”, aprendemos sobre nosotros mismos.

Para Schütz (1972:45) el individuo actúa de forma significativa, aparte de cualquier implicación social. Pero en el momento en que entra en relaciones sociales, sus acciones asumen un significado más. Están enfocadas sobre un “tú”.

Comprensión Emocional del otro yo

La propuesta de la “*inteligencia interpersonal*” sostenida por Gardner (1993), consiste en la capacidad de comprender a los demás, destacando cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Para Gardner, la “*inteligencia intrapersonal*”, constituye una habilidad correlativa - vuelve hacia el interior – que nos permite configurar una imagen de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz.

La noción de “comprensión” conforme describí en anteriores párrafos, tiene tradicionalmente características interpretativas, aunque en nuestra vida diaria experimentamos comprensiones intuitivas, que nos “vienen dadas” (Husserl). Schütz, Denzin y la mayoría de autores con enfoque social, consideran que la “interpretación” de las indicaciones procedentes de las expresiones y signos de los individuos es el punto de partida para el proceso de “*comprensión del otro*”.

Schütz sostiene que en este proceso de “*comprensión del yo del otro*”, el observador puede partir de su propia experiencia y de la observación “del cuerpo” de la otra persona o de los

“artefactos” que esta última ha producido. Para Schütz, en ambos casos está interpretando “objetivaciones” en las cuales se manifiestan las vivencias del otro. Como son productos de la acción, estas manifestaciones constituyen una evidencia de lo que ocurrió en la mente del sujeto que las construyó. Schütz resalta todavía que no todas las evidencias son signos, aunque todos los signos sean evidencias.

Cuando agregamos a la “comprensión de otra persona” los signos que ésta utiliza, Schütz (1972:137), considera que *«lo comprendido es el signo mismo, luego también lo que la otra persona quiere significar al utilizarlo, y finalmente, el significado del hecho de que ella utilice el signo en un contexto particular»*. Schütz (1972:57) aún señala que para comprender los motivos de una persona, *«no basta “evaluar” sus acciones sobre la base de un hecho “instantáneo” separado del contexto»* Se hace fundamental considerar la historia del sujeto, la cual contiene sus experiencias vividas.

Más que interpretar los signos del otro, percibo que es fundamental saber localizar el momento de vivencia del sujeto. Esto requiere la “atención profunda” del observador y no precisamente su interpretación. Desde mi experiencia como arte-educadora y arteterapeuta, comprendo este atender como un “estar ahí”, acompañando y interactuando con el otro. O como describen Píán y Jarreau (1998:32) el arteterapeuta *«está para guiar, provocar y ser testigo de la emergencia asociativa, y no para dar “su” interpretación descriptiva y causal»*. Como estas autoras argumentan, no es que la “interpretación” no esté presente. Está y es parte del instrumento de trabajo, sin embargo no asume la posición de protagonista en el proceso.

De hecho Schütz también sostiene que la comprensión “auténtica” de la otra persona es algo más concreto. Es un tipo de “percepción”. Para él esto no significa que podamos intuir directamente las vivencias de otra persona. Lo que quiere decir es que podemos “captar intencionalmente” esas vivencias porque suponemos que las expresiones faciales y los gestos del otro son un “campo de expresión” de su vida interna. En este caso, Schütz (1972:21) considera como factor crucial, la “simultaneidad”: *«sentimos que la corriente de la conciencia de la otra persona está fluyendo a lo largo de una trayectoria que es temporalmente paralela a la nuestra. Los dos flujos de duración están sincronizados y en la interacción social pueden engranarse»*. Para él, la simultaneidad implicada aquí, no es la del tiempo físico, que es cuantificable, divisible y espacial. En sus palabras, *«es más bien una expresión del supuesto básico y necesario de que la corriente de conciencia tiene una estructura análoga para ambas personas»* (Schütz, 1972:131). También resalta, que la simultaneidad de las corrientes de conciencia no significa que a cada una de las personas se les den las mismas experiencias. Durante este proceso, *«se mantiene viviente la peculiar referencia de mi propio yo al yo del otro, en el sentido de que mi corriente de vivencias es para ti, como una otra persona, tal como mi cuerpo es para ti el cuerpo de otro»*. Para Schütz

esta es la esencia de la relación interpersonal, y resulta básica para nuestro conocimiento de las demás personas.

Como enuncié en el apartado 9, me atrae la idea de “simultaneidad” de Schütz, y la conecto con los propósitos de Husserl y la base del modelo cognitivo del Vedanta Advaita. Sin embargo entiendo que esta actitud exige del “agente comprensivo”, una postura de “presencia”, un profundo “estar ahí” vivenciando el “aquí y ahora”. Independientemente si el agente comprensivo está en el papel de educador, terapeuta, juez, cajero de supermercado o cualquier otra ocupación de la vida diaria.

Como otra opción para la comprensión del otro, tomo también la referencia al Vedanta en tanto este se asemeja a la apreciación de la teoría relativista en su modo de entender que, «*el universo depende desde la modalidad de interpretar el mundo, de las condiciones del observador, y cada observador posee propiedades momentáneamente diferentes*» (Sesha, 2003:108). En este sentido entiendo, tal como expresa Eisner (1996:52), que «*la interpretación está relacionada con la aptitud para explicar porqué se ocupa un lugar con algo. Esto puede requerir la utilización de **constructos** tomados de las ciencias sociales o creación de una nueva teoría*». Entiendo así, que la interpretación está como “marco referencial”, al cual Schütz y Denzin también llaman de “esquema interpretativo”. Sin embargo lo más importante no es la “interpretación” que se hace del hecho, sino la “comprensión” del mismo.

Tomando como base que la comprensión general que tenemos de las vivencias de la otra persona se basa en nuestras propias vivencias y de nuestro conocimiento sobre ella, en la opinión de Schütz, Denzin y otros, damos por supuesto la existencia del “tú” y entramos en el dominio de la “intersubjetividad”.

Intersubjetividad – relación “tu” o relación “nosotros”

Schütz plantea que para entender el concepto de “intersubjetividad” hay que tener primero clara la noción de “subjetividad”. Para él, «*la subjetividad es la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, el cual uno comparte en su vida cotidiana con otras personas*» (Toledo, 2005). De ahí, al proceso en el que uno comparte sus conocimientos con otros en el mundo de la vida Schütz llamó de “intersubjetividad”. Su interés se dirige hacia el modo de comprensión de lo que es el “otro” o el “ajeno” a nosotros.

La intersubjetividad es un espacio transicional entre “sujeto” y “sujeto” dónde las formaciones del inconsciente se expresan en sus vínculos (Suárez, et.al, 2001). Es un principio de

experiencia compartida, de desarrollo del sentido común, de conversación, que ofrece la posibilidad de transformar, de aprender, de construir sentido, de asimilar el otro o la cultura de un grupo.

Para Schütz, la intersubjetividad está básicamente regulada por ciertas características de las personas (ego), las cuales hacen viable una “**relación cara a cara**” entre el “yo” y “otros”. Schütz habla de situación “*cara a cara*”, cuando dos personas se encuentran en un alcance de la misma experiencia directa. Esta situación “*cara a cara*” es para él una particular relación social, la cual presupone una simultaneidad que dos corrientes de conciencia separadas una de otra. También considera que cuando la persona es consciente de esta situación, asume la actitud “**orientación-tú**”. De este modo él distingue dos tipos de actitud: una se refiere a los “*actos de orientación-otro*” y la otra, al hecho de “*actuar-sobre-el-otro*”. A la relación social donde ocurre un caso de “*acción-sobre-el-otro*”, él le da el nombre de “*interacción social*”. Y a la relación en la cual sólo ocurren actos intencionales de “*orientación-otro*”, él la llama de “*relación-de-orientación*”.

Dentro de las relaciones, Schütz también sostiene que podemos encontrar diversas maneras de interpretar el significado subjetivo:

«Todas mis vivencias de las vivencias del yo del otro son aún mis propias vivencias, de la misma forma que aunque esta vivencia es únicamente mía, tiene también, como un objeto intencional captado significativamente, una vivencia de ti que tú estás teniendo en este mismo momento. Para observar una vivencia mía, debo atender a ella reflexivamente»
(Schütz, 1972:132).

Tanto el “yo” como el “tú”, aparte de experimentar las “*propias vivencias*”, éstas tienen significados específicos para cada uno de ellos, los cuales pueden coincidir o no. Dependiendo de la situación, podemos asumir la postura tanto de “*sujeto agente*”, como de “*agente comprensivo*” o “*agente inmaduro*”. Nuestra postura o mirada en este momento, dependerá de nuestro estado de ánimo y de nuestra implicación en la experiencia emocional.

La intersubjetividad emocional es para Denzin (1984:130), la apropiación interaccional de la emocionalidad de la otra persona, de manera que uno siente involucrado en las emociones y estados emocionales del otro. Ese proceso interaccional que ensambla a dos o más personas, ocupa un campo común, es decir, el campo de la experiencia emocional compartida.

Cabe aún resaltar que fue a partir de la idea de una conciencia egológica, que Husserl amplió el análisis a una pluralidad de conciencias puestas en contacto por medio de algún proceso de comunicación, emergiendo así la zona de la intersubjetividad. Schütz adoptó este concepto y lo amplió a todas las dimensiones de la vida social. Para Toledo (2005) esto

facilitó la tematización de la sociabilidad y desplazó el análisis desde lo subjetivo a lo social, permitiendo interpretar la sociabilidad como una forma de intersubjetividad. Con esto no quiero perder de vista la importancia de los aspectos subjetivos, aunque comparta el pensamiento de Schütz.

Comprensión emocional mediadora entre dos o más personas

A partir de mis observaciones durante este período de investigación, percibo que además de la *“comprensión de sí mismo”* o la *“comprensión del otro yo”*, también nos encontramos en situaciones donde vivenciamos un hecho emocional que se desarrolla entre dos o más personas y no directamente con nosotros. En éstos momentos nos vemos como una persona aparte de la relación que sucede, aunque nos sentimos implicados como *“agentes comprensivos”*. A este lugar de agente comprensivo lo llamo *“comprensión mediadora entre dos o más personas”*.

Estas situaciones son muy comunes en la vida diaria, principalmente en la relación familiar o en el contexto del aula, entre otros. Nuestro papel consiste en mediar en la comprensión emocional entre los sujetos que están vivenciando una *“relación cara a cara”*. Al contrario de las situaciones anteriores, nuestra mirada es normalmente de espectador, pero a veces la situación nos pide una actitud como de *“juez de paz”*. Sin embargo, el acto de comprender tiene las mismas características de los casos anteriores. También es importante tener conocimiento de la situación, discernimiento y atención a la emergencia.

La subjetividad y la intersubjetividad también están presentes. La vivencia que era propia de otras personas, pasa a ser compartida también por *“mí”*, aunque *“mi”* presencia permanezca con distancia emocional. Se trata de una cuestión o ***relación entre “ellos” o “vosotros”***. El *“yo”* sólo media y tiene una experiencia emocional como espectador y mediador. Esta mediación implica una interrelación con los demás y genera un significado para cada uno de los implicados en el contexto de experiencia. Es importante considerar que en el contexto del aula, el docente ocupa un papel de mediador y facilitador (Hernández, 1998). Como tal, su implicación no es de *“espectador”* sino de *partícipe de la interacción*.

Schütz (1972:46) comenta que una cosa es tener la vivencia (en este caso emocional). Otra cosa totalmente distinta es por ejemplo la decisión: *«esa persona se está comportando de tal o cual manera, y yo voy a actuar en consecuencia»*. Estas dos vivencias pertenecen, de hecho, a dos dominios diferentes de significado. La primera sería un significado subjetivo y la segunda, un significado objetivo y intencional.

Mediación – relación “ellos” o “vosotros”

La **relación “ellos” o “vosotros”** tiene una connotación de distancia como he comentado antes. Esta distancia prácticamente indica una actitud de “no es conmigo”, son “ellos” o son “vosotros”. Esto es muy común en un contexto que incluya una experiencia emocional vinculada a la culpa. Schütz, también se refiere al término “orientación-ellos” para llamar la atención hacia la manera peculiar en que uno aprehende las experiencias de “personas anónimas” o “procesos anónimos”. Para él, en este caso el “yo” se orienta hacia el “otro yo” del mundo de los meros “contemporáneos” de una manera especial. La “orientación-ellos” muestra en este sentido, una serie de anonimización siempre creciente, que puede iniciarse por ejemplo con la definición “*mi amigo N*” y culminar con una definición más general como “*uno*” o “*alguno*” (*Man*). Cuanto más anónimo es mi partícipe, menos directa y personal es la relación y más conceptualizado deben ser el trato con el “agente”.

Retomando mis experiencias con los niños de la calle, conforme narré en el capítulo I, actualmente percibo cuanto está presente la “relación-ellos” en el contexto social. Hay una actitud constante de no asumir como propia la realidad que está “sucedándose”. Es más fácil, o más práctico decir: - “*Estos niños no son nuestros, vinieron de otra provincia*”; u otro ejemplo muy cercano a nosotros: - “*El Raval no vol més pobres*⁶¹” y como salida decir: - “*Melilla quiere echar a las familias de menores magrebís que roben*⁶²”. Miramos el significado emocional sólo en lo que afecta a nosotros. Como expone Schütz (1972:215), «*el acto de anonimización en el cual abstrae la vivencia del marco de la corriente de la conciencia, la hace impersonal*». Por otro lado entiendo que cuando el “agente comprensivo” es capaz de percibir este fenómeno social como un todo, ejerce también un tipo de comprensión mediadora.

Todos estos factores o tipos de relación, generan comunicación. Schütz, considera que toda comunicación es un “actuar social” y toda atención a una comunicación presupone una acción con el otro. Esta a su vez implica una “interacción social”.

Interacción social

Para Schütz (1972:188), «*toda interacción se basa en una acción que consiste en actuar sobre otro dentro de una situación social*». En este caso, la vida de grupo aporta una interacción entre los miembros del mismo, donde las actividades de cada uno se producen

⁶¹ El Periódico – 15 de juny del 2000 “Coses de la Vida” - pp.38.

primordialmente en respuesta o en dependencia con las de los demás. Sin embargo, comenta Blumer (1982) que todavía la interacción es algo que se da por descontado y es tratada como si tuviese una significación intrínseca escasa, por no decir nula. Según él, la interacción social es más bien vista como un simple foro a través del cual se desplazan los factores sociológicos y psicológicos determinantes para producir ciertas formas de comportamiento humano. Mientras que el "interaccionismo simbólico" *«no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma»* (Blumer, 1982:5).

Para los interaccionistas, la interacción social se da entre los agentes y no entre los factores que se les atribuyen. Es un proceso que *“forma”* el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo. Esto implica que *«un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer»*. Un ser humano *«está obligado a orientar su propio comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toma en consideración»*. Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen en la formación de su propio comportamiento. Ante los actos ajenos, una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla. Los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer. Pensando así, para Blumer sería conveniente que cada individuo lograra que su línea de acción *“encajase”* de alguna manera en las actividades de los demás y que estas actividades fueran tenidas en cuenta, sin considerarlas simplemente como un ámbito para la expresión de lo que uno está dispuesto a hacer o planea realizar.

Todos vivimos en relación social como un *“yo, tú, nosotros, ellos, ellas, etc.”* - donde somos llevados, de un momento a otro, a cambios de dirección de la atención particular y nos encontramos mutuamente orientados unos hacia otros. Al atender al otro y viceversa, pasamos a atender nuestras propias vivencias de una manera nueva. Schütz, comenta que esta modificación de atención donde los partícipes están mutuamente conscientes entre sí, tiene implicaciones especiales para la interacción social. Principalmente porque uno da por sentado que el otro está interactuando y que por lo tanto tiene sus *“motivos-para”* y sus *“motivos-porque”*. Ambos sufren continuamente modificaciones de atención uno respecto del otro en la relación-nosotros. Uno interpreta las vivencias que le atribuye como el motivo-para de la conducta que uno espera del otro, o como las consecuencias de sus vivencias pasadas, que consideran como motivos-porque de éstas. Uno *“orienta”* su acción hacia estos contextos motivacionales del otro y viceversa. Este *“orientarse a uno mismo”* ocurre

⁶² El Periódico – 16 de enero del 2002 “Cosas de la vida” – Sociedad” – pp.34.

dentro del dominio social directamente vivenciado en el modo particular del “convivenciar”» (Schütz,1972:201).

Cuando uno interactúa con el otro dentro del dominio de la “convivencia”, vivencia cómo el otro reacciona a su conducta, cómo interpreta su significado, cómo sus motivos-para desencadenan los correspondientes motivos-porque de la conducta del otro. En este sentido, para Schütz, el individuo vivencia el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, “*como un mundo social*”. Como este mundo social es una estructura multiforme, cada una de sus “esferas” o regiones es a la vez una manera de percibir y de comprender las vivencias de otros. Para explorar el problema de esta investigación, he delimitado las “*esferas del yo, tú, nosotros y mundo*”, conforme veremos en los próximos capítulos.

30. El mundo como contexto de la experiencia emocional

Siguiendo la obra de Husserl y de Scheler, Schütz (1972:127) afirma que «*el concepto del mundo en general debe basarse en el concepto de “cada uno” y por lo tanto también del “otro”*». En otras palabras, él plantea que «*la realidad del mundo y la comunidad se dan por sentadas como “esferas-del-tú” y “esferas-del-nosotros”*». Como vivimos en un “mundo”, tratamos de comprenderlo. También un de los focos centrales de la tesis de Heidegger, se direcciona a la afirmación de que: «*ser humano, es estar situado en un contexto mundano*» (Guignon, 1989:249). Como detalla Guignon, este contexto mundano se refiere a nuestra casa, escuela, ciudad, oficina, supermercado y demás situaciones cotidianas. Schütz a su vez considera como “mundo social” el mundo de la vida cotidiana, intersubjetivo, el mundo de las rutinas.

Para el interaccionismo simbólico, la palabra “mundo” es más apropiada que el término “entorno” para designar el ámbito, el medio ambiente y la configuración de aquellas cosas con las que las personas tienen contacto (Blumer,1982). Desde este punto de vista, para entender los actos de las personas es necesario conocer los “objetos” que componen su mundo.

Schütz (1972:173) aún utiliza el término “mundo” para designar dominios o reinos, quiere decir que «*diferentes personas son consorciadas, una respecto de otra y que se vivencian por consiguiente una a otra y actúan entre sí de manera recíproca y en diferentes modos*». Para él, en la vida diaria se construyen “tipos” acerca del campo de trato directo del otro, y del alcance de su conocimiento. Al hacerlo, se presume que el otro se guiará por determinadas estructuras de “significatividades”, que se expresan en un conjunto de motivos constantes

que conducen a una pauta particular de acción, y hasta co-determinan su personalidad. En este sentido para Schütz (2004), nuestro mundo incluye además de seres vivos y objetos inertes, seres y objetos que desde el principio son percibidos “típicamente” y nos son familiares. Para él, cada explicación dentro del mundo de la vida proviene del medio constituido por los asuntos que ya se han hecho explícitos, dentro de una realidad que es fundamental y típicamente familiar. No hace falta que se destine a alguien para enseñar que lo común es común o que lo familiar es familiar; la textura de la vida del sentido común incluye estas “tipificaciones”.

De hecho existen “miles de mundos” como expone Sesha (2003:62) cuando afirma que «*existen infinidad de universos potenciales, pero de todos ellos sólo podemos percibir mentalmente aquellos que se adecuan a nuestros pensamientos.*» Especialmente en este estudio trataremos del mundo cotidiano que se expresa en el contexto de la educación y las implicaciones del mundo de las emociones sobre este contexto, conforme indiqué en los capítulos anteriores.

El mundo de la experiencia emocional

Cuando dos o más personas comparten un espacio y un tiempo, están ubicadas dentro de un mismo contexto mundano y vivencian una “*experiencia social directa o indirecta*”. Es una “*experiencia directa*” cuando las personas tienen conciencia una de la otra como tal y mutuamente se perciben, o en las palabras de Schütz (1972:192), cuando están «*envejeciendo juntos*». Considero una “*experiencia indirecta*” cuando a pesar de no conocerse o de vivenciar una relación-anónima, las personas están inseridas en el mismo contexto. En este dominio de la realidad social, todos somos “observadores” y “actores”.

Es en este “mundo de la experiencia” o también “contexto”, donde vivenciamos nuestras emociones y actuamos como “sujeto agente”, “agente comprensivo” o “agente inmaduro”, en nuestro vivir de cada momento, de cada día.

Sin embargo, en el momento en que se vivencia una experiencia, no siempre es posible captar su sentido o comprenderla. Muchas veces la experimentamos como una gran tormenta donde las emociones se desbordan. En este caso, es preciso dejar un tiempo hasta que las aguas retomen su curso natural y, después de decantar, vuelvan a ser transparentes. Una vez que haya sucedido el hecho emocional, es posible retroceder hacia el pasado, y percibir lo que ha “*transcurrido*”. De esta forma, podemos darnos la vuelta y aplicar los actos de reflexión, reconocimiento, identificación, etc. Como dice Schütz (1972:19) «*una vez que la vivencia ha sido captada en el “cono de luz” que emana del yo “se destaca” de la*

corriente de la duración y se vuelve clara y distinta». En ese momento, en virtud del acto de “dirigirse-hacia”, la experiencia adquiere significado y puede ser comprendida.

Sostiene Denzin (1984:69) que el movimiento interno de conciencia emocional consiste de «un flujo continuo de sentimientos, así como de pensamientos, pero ningún término que no sea la “experiencia”, sirve para designar la relación fluida entre los pensamientos que la gente tiene sobre sus sentimientos, y los sentimientos que tienen por sus pensamientos» para él, “sentimientos propios” se refiere a cualquier emoción que la persona sienta. “Emocionalidad” se refiere al proceso de ser emocional, o de sentir una emoción.

Es evidente que el dirigir la atención a la conducta y a la acción son formas de dirigir la atención a la vivencia en general. Para Schütz, resulta que la conducta y la acción están siempre constituidas por una organización de vivencias que pueden verse de dos maneras: como un recorrido de las etapas en que se cumplió la acción, o como una visión totalmente unificada de lo que llegó así a la realización esperada; en síntesis, como “conducta” (Acto⁶³) o como “hecho”.

Como el significado de una vivencia sufre modificaciones según la clase particular de atención que el yo acuerda a esa vivencia (Husserl), esto implica que el significado de una vivencia varía según «*el momento desde el cual el yo la observa*» (Schütz, 1972:103). En este caso su significado es distinto según la “*distancia temporal*” desde la cual se la recuerda y mira retrospectivamente. Resalta Schütz, en forma similar, que «*la mirada reflexiva penetrará más o menos profundamente en la vivencia, según su punto de vista*». En síntesis, siguiendo a Schütz diría que en cada momento de nuestra vivencia, iluminamos experiencias pasadas o “**experiencias vividas**”, que están almacenadas en nuestra memoria.

El hecho de “comprender” la emoción, o lo que pasó, o lo que está pasando, desde un lugar de agente comprensivo, nos permite tener discernimiento y por consiguiente, crecemos interiormente. La comprensión emocional produce los efectos del “acto de comprender”, cualquiera que sea el momento en que emerja comprensión.

⁶³ Schütz, siguiendo a Husserl, utiliza el término “conducta” para designar las vivencias “espontáneas” que acontecen en el “aquí y ahora”. También se refiere a ellas como “Acto” escrito en mayúscula por asignarle un especial relieve. Este es diferente de “acto” en el sentido de hecho cumplido, también traducido como “acción” (Schütz, 1972).

31. Estructura del espectro emocional

Para seguir con la construcción de este campo teórico, retomo la definición de “emoción” que adopto en esta tesis⁶⁴ :

EMOCIÓN, es una manifestación que pertenece a un “mundo propio” y complejo el cual compone el individuo. Ella se manifiesta a partir de la interpretación de un constructo nuclear (Kelly) y la “forma de ser”, con la cual el individuo implicado actúa (Heidegger, Jung), dentro de un contexto de interacción (Denzin) donde predominan las influencias culturales (Hargreaves).

Siguiendo a Denzin, entiendo que “la comprensión emocional” es un factor fundamental en la dinámica de interacción y el arte es uno de los mediadores en este proceso de comprensión.

Como el mundo social es una estructura multiforme (Schütz), también dentro de la dinámica de interacción, la comprensión emocional se presenta en distintas “esferas”, “ámbitos” y posibles “dimensiones”. Todas ellos están presentes en el mismo contexto de experiencia.

Las esferas

Como individuos, tenemos una forma de ser y presentamos entre otros aspectos, un “mundo emocional” con características propias, con las cuales actuamos, nos interrelacionamos e interaccionamos con otros individuos y con el mundo. Todos estamos inseridos en un contexto de vida, donde en su discurrir recibimos influencias de todo lo que nos rodea. A cada momento de la vida cotidiana, ocupamos una categoría que designa nuestra posición de habla o de manifestación. En cada posición, presentamos a la vez una manera de percibir y de comprender nuestras vivencias y las de los demás.

Denomino como “esferas”, este espacio de manifestación e influencia donde hablamos o nos manifestamos como: “yo, tú, nosotros, mundo”.

⁶⁴ Véase ¿Cómo defino las emociones? capítulo III.

Los ámbitos

Cada “esfera” se manifiesta dentro de una extensión correspondiente a ella misma. Considero como “ámbitos emocionales”, a esta extensión propia del contexto de interacción. En cada uno de los ámbitos tenemos un tipo de experiencia emocional que también corresponde a un tipo de relación.

El entrelazamiento de esferas, ámbitos y experiencias, abarca un amplio campo de **relaciones**, que hemos definido como espectro emocional conforme cuando abajo.

Instancias del Espectro Emocional

ESFERAS	ÁMBITOS	EXPERIENCIA	RELACIÓN
yo	subjetivo	individual	yo conmigo
tú	intersubjetivo	con el otro	Interpersonal
nosotros	colectivo	compartida	grupal
mundo	sociocultural	global	informal

Tabla nº 3

En todas estas instancias, podemos encontrarnos como “sujeto agente”, “agente comprensivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función del contexto de experiencia emocional vivida. Veremos estos desdoblamientos en la aplicación del estudio empírico.

Resumen

Este capítulo traza la “construcción del marco teórico” que tratará la comprensión emocional a lo largo del estudio, a través de la definición de las emociones y de la comprensión emocional que se ha adoptado.

Partiendo de una visión holística las emociones aquí son consideradas como pertenecientes a un “todo”, y se reconocen las diversas aportaciones de las investigaciones ya realizadas. Para desarrollar mi definición, tanto de las emociones como de la comprensión emocional, me he basado en distintos discursos que utilizo como marco teórico. Buscando la coherencia del estudio, estos discursos siguen algunos de los caminos recorridos por Denzin (uno de los pilares de referencia de esta investigación), principalmente en lo que se refiere a las teorías

de Heidegger y Schütz. Además me fundamentó en algunos planteamientos pertenecientes a los ámbitos de la psicología, la sociología y la filosofía, provenientes tanto de nuestra cultura como de otras. Siguiendo la fenomenología, estas definiciones también consideran mis propias observaciones en el trabajo de campo, en la experiencia de la vida diaria y sobre mí misma.

Considero que las emociones son manifestaciones que pertenecen a un “mundo propio” y complejo que compone al individuo. Ellas se manifiestan a partir de la interpretación de un constructo nuclear. Sin embargo esta manifestación depende de las características específicas (estados de ánimo/ temperamentos) con las cuales el individuo implicado se desenvuelve dentro de su “contexto mundano”. Este contexto presupone interacción con uno mismo, con una cultura y una historia.

Para dar respuesta a las preguntas de esta investigación, me baso en Kelly, para quien las emociones se manifiestan a partir de un “constructo nuclear”. He añadido la visión de Heidegger sobre los "estados de ánimo" y los "tipos psicológicos" de Jung para explicar que estas manifestaciones son diferentes y de acuerdo con la “forma de ser” de cada persona, dándole características propias y específicas con las cuales se desenvuelve en la vida.

La expresión “comprensión emocional” puede ser entendida como “comprensión de ‘hechos’ emocionales”. Es decir, comprensión de un acto o hecho donde el factor emocional es relevante. Estos hechos pueden referirse a la experiencia vivida por un individuo en particular o en un contexto compartido. De este modo la emoción es un fenómeno que implica “relación” de uno consigo mismo y con los demás.

El fenómeno de interacción envuelve múltiples factores, esferas y ámbitos que abarcan un amplio campo de relaciones, definido aquí como “espectro emocional”. En esta dinámica podemos encontrarnos como “sujeto agente”, “agente compresivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función del contexto de experiencia vivida.

Siguiendo a Denzin, entiendo que “la comprensión emocional” es un factor fundamental en la dinámica de interacción social, y el arte, como vehículo de comunicación y representación, es uno de los mediadores en este proceso de comprensión.

PARTE III – DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

ESCENARIO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Retomando el punto inicial del estudio

Para facilitar la comprensión de cómo ha sido estructurado el estudio empírico, retomo los puntos centrales de esta investigación, los cuales fueron presentados en la introducción y en el capítulo I.

Esta investigación toma como premisa la afirmación de Hargreaves (1998a:319): «enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional». Con base en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional, los objetivos generales del estudio consisten en:

- **Señalar una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes en el proceso de formación inicial.**
- **Pensar en cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente, durante el proceso de formación inicial.**

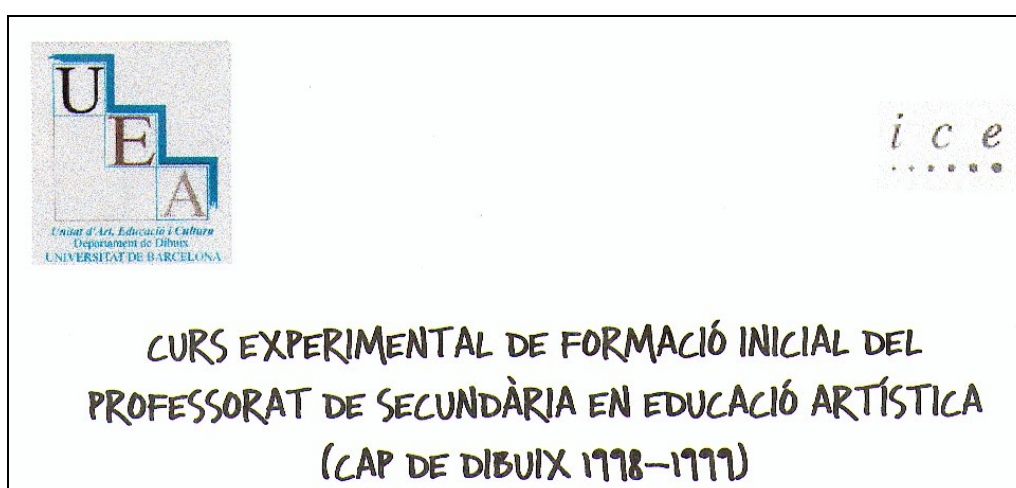
CONTEXTO DE FORMACIÓN INVESTIGADO

Cada “contexto de formación” es singular y único, así como cada individuo, como cada grupo, como cada instante de la vida. Este contexto narra una historia propia y registra sus vivencias. A su vez, una investigación educativa, presupone «*comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo*» (Del Rincón *et.al*, 1992:36).

Esta investigación elige como “contexto de la experiencia vivida” o escenario y población a los estudiantes que obtuvieron el Certificado de Aptitud Pedagógica -CAP- en el curso académico 1998-99. Se trata del Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Visual y Plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo da la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona.

El interés en desarrollar este estudio con el grupo del CAP de Bellas Artes se justifica por la afinidad entre el marco teórico de esta investigación y la propuesta del curso. De forma general, esta afinidad se refiere a la construcción de la identidad docente, la cultura visual, el enfoque en la educación para la comprensión y su dimensión sociopolítica.

32. Características del Curso de Formación Inicial Docente



Encabezamiento de la propuesta del Curso de Formación (CAP)

La propuesta del CAP de la Facultad de Bellas Artes, está vigente desde hace casi veinte años. A partir del curso 1988-1989, los profesores Maria Teresa Gil, José Maria Barragán y Fernando Hernández, se implicaron en poner en práctica una experiencia de formación que tratara de introducir a los estudiantes en las diferentes problemáticas que conlleva la práctica docente. Como relata Hernández (1992:26), esta experiencia coincidió con el plan del Instituto de Ciencias de la Educación – ICE, de la Universidad de Barcelona, en el sentido de ir ofreciendo alternativas al curso del CAP. Esta coincidencia ha posibilitado que los cursos que se imparten en la Facultad de Bellas Artes *«tengan un carácter experimental y puedan ser para quienes los cursen y se matriculen en el CAP de Dibujo, una sustitución del mismo»*. Este intercambio entre el CAP impartido en la facultad de Bellas Artes y el ICE ha supuesto el establecimiento de una coordinación entre ambas instituciones en lo relativo a la planificación, financiación y evaluación de la experiencia de formación.

Estructura

Como se trata de una experiencia donde el factor reflexivo marca las pautas de su desarrollo, es posible que desde el curso 1998-99, en el cual realizara las observaciones y entrevistas, hayan cambiado algunos aspectos en su estructura. Sin embargo, en aquel momento, para planificar los contenidos del curso se tuvieron en cuenta las diversas consideraciones relacionadas con la reforma curricular de 1990⁶⁵ como por ejemplo: los conocimientos que son necesarios para impartir los contenidos del área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria; los criterios y planes de formación utilizados por organismos internacionales (UNESCO, etc) y por universidades europeas y norteamericanas entre otros, además de la evaluación crítica del propio curso (Hernández, 1992:27). Este conjunto de fuentes y experiencias hace que la estructura del curso se articule en cuatro bloques temáticos.

- Las relaciones entre arte y educación.
- Los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje.
- La formación desde las prácticas.
- La presentación de recursos didácticos y propuestas curriculares.

Hernández aclara que además del los contenidos, el curso pretende articular un modelo de formación que refleje una concepción del profesor que se ejemplifica en las clases, en la actitud de los tutores; en la participación y los trabajos que realizan los estudiantes. También, aclara en aquel momento, los coordinadores del curso consideraron necesario:

- Establecer nexos comunicativos entre los profesores y los estudiantes, pero evitando caer en las tendencias reproductivas que lleven a los estudiantes a seguir el “modelo de profesor” o de los responsables de la formación.
- Tratar de favorecer una actitud crítica como profesor reflexivo. El “práctico reflexivo”, es aquel que está implicado “en la activa, persistente y cuidadosa consideración de cualquier creencia o forma de conocimiento con la finalidad de iluminar los fundamentos que le dan apoyo”. Esto supone plasmar en la formación una apreciación crítica de las prácticas y creencias de la propia clase. La intención última de esta concepción es que los profesores sean profesionales creativos antes que meros funcionarios.
- Esta posición implica hacer un análisis reflexivo del recorrido formativo que los estudiantes han llevado a cabo desde la Escuela Primaria a la Universidad. Este recorrido se pretende revisar poniendo en evidencia las concepciones que provienen de unas determinadas culturas educativas. Concepciones que hacen referencia a lo que es un “buen profesor”, “la educación artística”, “una clase eficaz” y que provienen de las más de 15.000 horas que los estudiantes han pasado en las diferentes instituciones escolares. Todo ello configura unos conocimientos sobre los temas que surgen en el curso, que se pretende ir desvelando en el desarrollo del mismo, mediante un proceso de meta-reflexión.
- Considerar la importancia de aprovechar el curso para que los estudiantes comparen sus experiencias, las contrasten y se pregunten sobre ellas. Esto hace que éstos se acostumbren a cuestionar, debatir, argumentar desde las evidencias, y a examinar sus concepciones acerca de la enseñanza.

Dentro de esta propuesta de formación, Carmen⁶⁶ que es una de las coordinadoras que ha colaborado con este estudio, en una entrevista (nº.12.2) realizada para esta investigación, señala como característica del curso los siguientes puntos:

- Reflexionar sobre la formación de la identidad docente en un período en que se produce un cambio de “rol” de estudiante a profesor. Evidentemente, en eso entra la incertidumbre, la duda, la sorpresa, el desconcierto.
- Eso también se produce porque, por ejemplo, la visión de la educación artística que nosotros sostenemos (tanto como grupo de investigación como de formación) es una visión de la educación artística para la comprensión de la cultura visual, que no tiene nada que ver con las traducciones establecidas en la escuela (ni manualidades, ni expresionismo) o con la visión oficial de la educación artística en el currículum (la educación visual y práctica). Eso también genera una cierta descolocación de los alumnos para volver a localizarse como sujetos y como profesores.

⁶⁵ Para saber más, véase LOGSE (Ley Orgánica General de Sistema Educativo) (1990): Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

⁶⁶ Recuerdo que las personas mencionadas se presentan con nombres ficticios

- Se procura conectar la teoría y la práctica. El curso se convierte en una especie de laboratorio de práctica en sí mismo, donde los estudiantes adoptan un “rol” activo desde el principio y el mediador en esa relación (entre la teoría y la práctica) es la reflexión. Toda reflexión implica un desmarcarse de las recetas de lo que podrían ser fichas o cualquier tipo de prescripciones sobre la enseñanza que tengan un carácter cerrado. Al contrario, fomenta y abre el debate, la discusión, la problematización de la educación artística en la secundaria. Eso también conlleva que no hay certezas últimas, entre otras cosas, porque el curso parte de que el saber está socialmente construido, que las decisiones sobre el conocimiento en la escuela tienen que ver con los grupos sociales autorizados a participar en esa construcción. Este es un proceso que no está cerrado, nítido, sino que tiene que ver con el conflicto, con la lucha.

Estrategias

Para llevar a cabo esta propuesta de formación, primero se pide la participación activa de los estudiantes en la construcción del proceso del curso. Como actividades y estrategias específicas, se utilizan la autobiografía, el diario de las clases y prácticas, la memoria de prácticas, el portafolio del curso, además de los trabajos puntuales vinculados a cada módulo.

Hernández también destaca que otra estrategia para cubrir las intenciones del curso, consiste en explorar la historia de la propia vida. Para él, lo que se pretende es la explicación del mundo subjetivo del estudiante y su interpretación, desde los diferentes escenarios socio-históricos a los que ha estado vinculado, y que se recoge en el curso.

Una forma de explorar la historia de vida es a través de la autobiografía. Los coordinadores del curso consideran que ésta es una vía para favorecer la reflexión crítica e incrementar el desarrollo profesional y personal en un curso de formación inicial. Para ellos, *«la investigación ha puesto en evidencia que los estudiantes tienen un modelo ideal del profesor que les gustaría ser y tratan de seguirlo en la práctica. Modelo que se basa en sus experiencias de escolarización»* (Hernández, 1992:27).

Hernández aún añade que el hecho de tratar la diversidad de experiencias *«puede resultar un problema para quienes siguen sólo enfoques de formación prescriptivos. Pero no tener en cuenta los modelos ideales que los estudiantes poseen, o las diferentes experiencias educativas que existen en el grupo, dificulta la intención de favorecer la reflexión crítica con los estudiantes»*. En este sentido, los coordinadores pretenden con las autobiografías, *«recuperar las diversas experiencias de los estudiantes y canalizarlas como un recurso*

formativo que puede utilizarse, igual que un espejo, para entender su actitud en las clases y en el período de prácticas en los centros».

A través de este instrumento los estudiantes pueden identificar sus concepciones acerca del profesor, la educación, el arte, la educación artística, el alumno, etc. También puede identificar la influencia que ejercen en estas concepciones, las diferentes culturas educativas en las que ha participado (la familia, los distintos tipos de escuelas, la universidad, etc.). A parte de *«la experiencia personal que de todo ello se obtiene constituye la primera fuente formativa que le sirve de espejo para entender su actuación en las prácticas y sus reacciones ante los alumnos, los tutores, los profesores y los compañeros del curso».* (Hernández,1992:28).

Sin embargo, *«la autobiografía no es la solución a la formación inicial y sus problemas. Sólo es un medio para favorecer la autoconciencia profesional y crítica de los estudiantes».* Lo que se pretende *«es motivar por medio de la auto-reflexión, a una mayor comprensión de los intereses que pueden guiar las percepciones y las experiencias de los estudiantes durante el curso, y animarles a profundizar en sus propias historias tratando de entender cómo su clase social, su cultura y su género se reflejan en su biografía y en cómo piensan y actúan».*

Otro recurso utilizado es la construcción de un diario. Este instrumento, además de ser un espacio para la reflexión y un recurso para tratar de construir un saber compartido, es también el espacio para *«la devolución de la mirada de los estudiantes sobre el curso que llevan a cabo. En ellos se recoge su forma de aprender, interpretar y relacionarse con la experiencia del curso, tanto en las sesiones de clase como en las prácticas»* (Hernández, 1992:29). De esta manera el diario señala las vivencias, las impresiones, lo sentido y lo vivido. Hernández añade que es un *«recurso de comunicación a medio camino entre “lo que dices y lo que estás pensando”».* Donde este segundo nivel es el que queda plasmado.

Las consignas que los estudiantes reciben para realizar su memoria y diario de prácticas enfatizan que tienen que reflejar las apreciaciones personales y grupales en relación a su contacto con el funcionamiento real de centro; el contraste entre sus conocimientos psicopedagógicos y la experiencia de los tutores; los recursos didácticos para actuar en las clase, y las experiencias de actuación en clase y su posterior reflexión crítica.

Hernández comenta también que el diario es material par evaluar y, que esta evaluación supone un proceso de cuestionamiento y renovación permanente donde los profesores también aprenden con los estudiantes y de ellos mismos. *«Los diarios son en definitiva, “el instrumento de reflexión para el seguimiento de las clases».*

Los coordinadores consideran que la reflexión es uno de los elementos claves del curso. La reflexión entendida como puente entre la teoría y la práctica. En este sentido plantean:

«el profesional además de reflexivo y práctico, es un profesional que tiene que poder desarrollar estrategias críticas no sólo con respecto al mundo, no sólo con respecto a su entorno, sino también con respecto a la propia construcción de una identidad docente. Es decir, con respecto al curso y al grupo de CAP, con respecto a las prácticas docentes, con respecto a los formadores. De alguna manera potenciar esta reflexión crítica es importante para favorecer y facilitar el cambio de rol. De dejar de ser estudiante para empezar a pensar como docente.» (coord.:Carmen⁶⁷).

La “autoevaluación crítica del curso” forma parte de sus propuestas. Tanto en la preparación del programa como en su desarrollo, los formadores continuamente revisan la propia representación de la formación inicial. Esto les llevó por ejemplo, a estudiar las concepciones de educación artística de los estudiantes (Barragán y Hernández 1990; Barragán,1991) y plantear a partir de ahí, *«la necesidad de iniciar el estudio histórico de las diferentes concepciones de la educación artística, para establecer nexos entre las dimensiones histórica, ideológica y curricular»* (Hernández,1992:30). De acuerdo con Hernández, las conclusiones de esta continua revisión se reflejan en la introducción de cambios en el avance del curso y en la investigación que resulta una fuente de innovaciones.

La evaluación

Con relación a la evaluación, Hernández alega que un curso con estas características, requiere de un sistema de evaluación que permita al profesor realizar un seguimiento de la evolución de cada estudiante, y a éste una articulación ordenada y reflexiva de su propio proceso de aprendizaje. La evaluación final es el resultado de las apreciaciones del profesor y los criterios que cada estudiante explicita para ser evaluado. Con eso se pretende que la actitud crítica y reflexiva llegue también al proceso de evaluación del curso.

Otra característica del curso y también a título de evaluación, se refiere a su apertura en recibir visitantes. Éstos muchas veces son investigadores-participantes, los cuales aportan su mirada sobre el curso. Comenta la coordinadora, Carmen, en la entrevista (nº.11.99), que el hecho de incorporar a personas externas al grupo posibilita disponer de otra mirada con la cual poder triangular las versiones que los estudiantes, profesores y coordinadores tienen del curso. *«Cuando uno va de investigador participante, uno se puede ver como entre dos aguas, puede ver lo que está pasando con los alumnos y lo que está pasando con los formadores».* Para Carmen, estas observaciones son importantes porque posibilitan el reconocimiento

⁶⁷ En entrevista realizada a esta coordinadora, en otro momento por un investigador invitado al curso. Tanto el entrevistador como la entrevistada autorizaron su utilización en este estudio.

tanto de los estudiantes como de los coordinadores, además de que esta «voz puede hacer cambiar el desarrollo y el transcurso de la propuesta».

Particularmente diría que el curso, aparte de la intersubjetividad propia del contexto de formación, también abre un espacio para compartir con miradas externas ampliando la dimensión de la intersubjetividad. Como es un contexto donde están implicados diversos sujetos en distintos roles (coordinadores, estudiantes, profesores, tutores, alumnos, visitantes y terceros) la dinámica de intersubjetividad emocional se expande a los diversos ámbitos de la comprensión emocional. Exploraré este tema en los próximos capítulos.

Equipo docente

Conforme he mencionado, el curso está abierto a una constante auto-reflexión y revisión de sus propias propuestas. Esto permite que éste sea modelado atendiendo a las demandas de los estudiantes (Hernández,1992). Estas reflexiones se extienden a la composición del equipo docente. Como por ejemplo, según Hernández, a partir de los cursos 1990-1991, las clases se plantearon como sesiones prácticas y tanto la preparación como el seguimiento de la actuación en los centros se completaba con la experiencia de otros profesores que fueron estudiantes del curso.

A pesar los posibles cambios que tuvieron en este aspecto, en el curso 1998-99 que representa el escenario de esta investigación, el equipo docente estaba constituido por tres coordinadores con sus respectivas funciones:

- Coordinación general – se ocupaba por la propuesta pedagógica del curso. Su actuación no siempre era en el aula, sino que daba soporte y orientación tanto a las demás coordinadoras como a los estudiantes. Precisamente en este curso, la formación ha sido centrada básicamente en las coordinadoras.
- Coordinación del contenido – era la responsable por dinamizar el grupo se ocupando por la parte didáctica del mismo.
- Coordinadora de práctica – tenía un papel de apoyo y acompañamiento a los estudiantes, principalmente respecto a su proceso de prácticas didácticas.

Para desarrollar el estudio empírico he contado con la colaboración directa de las coordinadoras de este curso: Carmen, responsable por el contenido y Aina, responsable por las prácticas. Ambas también se formaron en este curso. Reitero que estos nombres son ficticios.

Cabe aquí destacar que aunque mi director de tesis también sea el coordinador general de este curso, no ha participado de la dinámica concreta del estudio empírico. Su papel aquí ha sido neutral. No ha intentado invertir nunca subjetivamente sobre mis observaciones de trabajo de campo y análisis de los resultados. Principalmente porque era importante mantener este distanciamiento.

A parte de los profesores que coordinan el curso, éste contaba con la participación de otros profesores:

- Profesores del curso - encargados de impartir temas específicos.
- Profesores de prácticas – estaban en los institutos recibiendo los estudiantes para sus prácticas y ocupándose del papel de tutor.
- Profesores visitantes – como el nombre indica, éstos estaban de pasaje por el curso. Muchos de ellos como investigadores-participantes, otros como observadores o invitados a compartir una experiencia.

Como resalta Hemández (1992:31) *«la experimentación del curso es una tarea de investigación para el equipo docente»*. Investigación esta que resulta una fuente constante de innovaciones y que implica en un reto para el reto para el conocimiento de uno mismo, tanto de los estudiantes como de los profesores que coordinan el curso.

Los estudiantes

La mayoría de las personas que buscan la formación en el CAP de Bellas Artes, son estudiantes que proceden de la propia Facultad. Entre ellos, la mayor parte la constituyen quienes terminaron recientemente la licenciatura del curso universitario. Comenta Hemández (1992:31) que los estudiantes de Bellas Artes, normalmente *«se auto-representan como artistas o profesionales, para quienes la docencia es un mal menor o una posibilidad lejana»*. Con esto el curso plantea una revisión de cómo la formación previa de estos estudiantes *«condiciona sus creencias y sus juicios sobre la práctica docente, el papel jugado por la biografía y el recorrido por los escritos de artistas que han sido profesores»*, con el objetivo de equilibrar sus prejuicios ante la enseñanza.

«De la misma forma que yo lo había vivido en mi historia de estudiante de Bellas Artes, se plantea el paso por el curso como una opción que le va a permitir ser docente, pero que uno no sabe si su prioridad va a ser la docencia. Por eso es importante revisar las representaciones que tienen los estudiantes de si mismos y en relación a la carrera, en relación al arte, en relación a la educación, en relación a lo que supone construirse una identidad docente, etc. Parece prioritario pensar que las condiciones que se van a dar en el grupo de formación, durante el curso y las oportunidades de aprendizaje que tengan los

estudiantes tienen que moverse en este sentido, en esta situación de revisar la propia identidad para poder pensar en las implicaciones que surgen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el contexto de la carrera, ya sea como responsables de la formación de los adolescentes en la secundaria.» (coord.:Carmen⁶⁸).

Tanto la preparación del programa como la revisión regular del curso priman el atender a las dificultades y los ecos que reciben los estudiantes. Resalta Hernández (1992:31), que se trata «*de avanzar en relación con la evolución de los estudiantes y no de unos contenidos prediseñados*».

METODOLOGÍA APLICADA EN LA INVESTIGACIÓN

33. Construcción metodológica

Comparo la metodología aplicada en este estudio con la metáfora de construcción de una red. Cada referencia del marco teórico, es un hilo que se entrelaza para formar la estructura básica que da sustentación a la construcción de un todo. Encuentro coherencia entre esta imagen metafórica y el estudio cualitativo, donde el diseño de la investigación se va elaborando a medida que avanza la investigación. No se tiene una regla fija de procedimiento. Como ejemplifica Bisquerra (1989), el método de recogida de datos no siempre se especifica previamente. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto.

El uso de aspectos “multi-metodológicos” donde encontramos referencias cualitativas, hermenéuticas, fenomenológicas y narrativas entre otras, es apoyado por varios investigadores desde diferentes áreas de estudio, como es el caso de Botella y Figuera (1995). También Denzin (1994) y Woods (1998) hablan del investigador como “experto en bricolaje”. Y así, existen una serie de iniciativas que proponen al investigador libertad para llevar a cabo el estudio.

Taylor y Bogdan (1987:168) advierten que «*la regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa*».

⁶⁸ Ídem.

Intuitivamente, el procedimiento metodológico para la construcción de este estudio ha seguido esta misma regla. La metodología surgía espontáneamente, de acuerdo con la demanda de la investigación.

Algo muy parecido acontece en el procedimiento de la práctica del arteterapia. El arteterapeuta trae consigo todo su bagaje, al cual llamo “kit” o “caja de herramientas”, en el que incluye el conocimiento teórico y práctico, las herramientas expresivas tanto a nivel de material como de técnicas y una gran predisposición a la escucha atenta. A partir del problema presentado de forma “explícita o implícita” y de la necesidad del contexto, el arteterapeuta va sacando la teoría y las herramientas más adecuadas. El sujeto no tiene que estar impuesto por una propuesta o línea de la terapia, sino que la teoría es la que tiene que estar a la disposición del sujeto.

En el campo de la construcción civil se ve claramente que una cosa es proyectar y otra ejecutar el proyecto. En este sentido, esta investigación ha mantenido en gran parte los propósitos y perspectivas metodológicas previstos en el proyecto inicial, salvo algunos aspectos que se diluyeron por sí solos. Su propio desarrollo se ha concentrado de forma natural en tres vías: la fenomenología, los constructos personales y el arteterapia. Este último aparece como una línea transversal con la cual he buscado las evidencias y al mismo tiempo narro el recorrido. Es mi lenguaje y mi forma de estructurarla. Pasa a ser una característica propia con la cual dialogo.

Algunas características de un Estudio Cualitativo

Taylor y Bogdan (1987:154) consideran que la perspectiva fenomenológica es esencial para la concepción de la metodología cualitativa. La mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. Según estos autores, *«el propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular»*. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para *«ilustrar sus teorías y conceptos y para “convencer” a los lectores de que lo que ellos dicen es la verdad»*. Aunque comparto el punto de vista de estos autores, no tengo la intención ni la pretensión de “convencer” sobre ninguna “verdad”. Mi propósito fundamental consiste en “compartir” mis búsquedas y descubrimientos sobre el fenómeno emocional en el proceso de formación docente.

También para Bisquerra (1989:259), en un estudio cualitativo, uno de los principios generales consiste *«en realizar una recogida de datos lo más posibilitadora de representar al fenómeno*

observado, pudiendo partir de un razonamiento lógico y un criterio propio». Con esto subraya que se aprenden los métodos con la práctica o con la construcción del mismo. Para atender los objetivos del presente estudio, la fenomenología ha sido el marco en la construcción de la investigación, principalmente en lo que sugiere sus consignas: estar atenta a la intuición y abierta para intentar comprender lo que la experiencia muestra (Husserl), y de esta forma percibir como el fenómeno es vivido y experimentado por el sujeto (Ciomai, 1999).

Otro punto importante para esta construcción ha sido el incentivo que encontré en Eisner (1998:283) cuando escribe:

«abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas.»

Desafíos de la propuesta metodológica

Como señalé con anterioridad, tomé como incentivo la invitación de Eisner (1998:283) de *«encontrar nuevos mares por los que navegar [...] trazar las cartas de navegación de esos nuevos mares y ver cómo son los vientos»*, en el sentido de plantear otras posibilidades de ver cómo puede realizarse la indagación en investigaciones educativas. La argumentación de Eisner fue un de los motivos que me llevaron a pensar en la posibilidad de usar el lenguaje del arteterapia, como forma de búsqueda de las evidencias para esta investigación. Principalmente por la característica de la comunicación no verbal propia de este método psicodinámico. Es decir, en el arteterapia el sujeto es invitado a comunicarse a través de otras vías expresivas además de la palabra, como forma de evidenciar sus cuestiones subjetivas y objetivas. El sujeto es observado y se auto-observa, mientras vive una experiencia nueva y se manifiesta a través de ella. Al final, la propia actividad y el producto pasan a revelar sus significados. A diferencia de ello, en muchos métodos psicoterapéuticos, la comunicación verbal es prácticamente la única vía del diálogo.

Para empezar a desarrollar este planteamiento, fueron varias las dificultades encontradas. Habría que considerar la amplitud del tema. Principalmente porque reunir emoción, educación, identidad y arteterapia ya es demasiado complejo para abordar la especificidad

del campo de acción de cada una. Sin ninguna duda, el primer punto fundamental consistía en tener claro el “problema” para hacer cualquier propuesta referente a la investigación.

Otro gran desafío fue en relación a la metodología. Había que pensar en una argumentación metodológica que fuera al mismo tiempo coherente con la propuesta y que tuviera credibilidad. A pesar de los desafíos, me confortaba con Païn y Jarreau (1996:17), cuando dicen que *«la única manera de reconocer y de señalar los obstáculos que se oponen a la realización de un proyecto, es conociendo cuál sería el camino adecuado para alcanzarlo»*.

Otro punto clave, fue el de tomar la decisión sobre el momento en el cual empezaría la interferencia de la investigación con relación al proceso de formación de los estudiantes: ¿cuándo entrevistar a los estudiantes del CAP? ¿Durante el proceso de formación, después de las prácticas o después del curso?

Desde la postura del arteterapia, el profesional (en este caso el investigador) debe preservarse de las transferencias afectivas profundas con el sujeto, aunque deba ser sensible a la resonancia de la afectividad. Por un lado, podría ser importante tomar informaciones previas sobre el grupo y el desarrollo de su formación. Pero lo que más interesaba a la investigación, era saber el lado subjetivo de ese mismo proceso. Un acercamiento anticipado podría correr el riesgo de predeterminar la conducción de mi mirada. Además, era importante no caer en el error de una investigación en que *«los datos son sólo ilustrativos, se recopilan o analizan datos favorables»* (Yinger y Clark, 1988:190). De la misma forma, el arteterapeuta debe tener bien analizado en sí mismo, su atractivo exclusivo o su aversión por una determinada actividad, a fin de evitar que lance su subjetividad sobre el sujeto (Païn y Jarreau, 1996).

Como en aquel momento me encontraba en el proceso de definición del problema, acompañé desde lejos el movimiento de los estudiantes del CAP, sin intervenir directamente en el mismo. Para los que miraban mi postura desde fuera, podía llegar a parecerles, entre tantas otras cosas, que yo no estaba aprovechando las oportunidades del grupo. O que estaba sin rumbo. En verdad, el proceso de investigación había empezado en el momento de la misma decisión. Mientras se espera, uno no deja de observar.

Fue durante el seminario “Investigar la formación docente” realizado en la Facultad de Bellas Artes, que llevé a cabo mi primer acercamiento al grupo del CAP. En esa oportunidad, vi con más claridad algunas cuestiones del proceso de formación que podían ser objeto de esta investigación y la posible intervención del arteterapia. Entre ellas, la subjetividad y la emoción fueron los escogidos. Principalmente porque conectaban directamente con la premisa planteada: **«enseñar y aprender también incluye y depende de grados extensivos de comprensión emocional»** (Hargreaves, 1998a:5).

En común acuerdo con el director de la tesis, concluimos que el diálogo con los alumnos empezaría al finalizar el curso. Esta opción también se justifica a partir de las “medidas no reactivas”. Éstas, según Bisquerra (1989:261), «se caracterizan por el hecho de que los datos se recogen en una situación natural, de tal forma que los sujetos no están al corriente de que son observados». Actitud también propia de la fenomenología.

En todo ese proceso inicial, me encontraba subjetivamente definiendo mi propio papel como observadora. Principalmente porque, hay algunas diferencias entre el científico y el terapeuta (Païn y Jarreau,1996). Para estas autoras, el científico construye la teoría de una manera analítica, apoyándose en la experiencia. El terapeuta, en cambio, se centra en el sujeto cuyos síntomas vendrán de los modelos teóricos como un “todo coherente”. En el desarrollo del estudio, percibí que mi postura ocupaba las dos posiciones. De la misma forma que mi propuesta sugiere un “entrelazamiento” entre la educación artística y el arteterapia, como investigadora me apoyé en mi experiencia en cuanto arteterapeuta para investigar el fenómeno emocional en la educación.

Considerando las especificidades de esta investigación, la propuesta metodológica sólo fue posible de ser trazada a partir de las aberturas de las características de un **estudio cualitativo**, que tiene una visión naturalista, interpretativa, holística, empírica y empática (Stake,1998). Sin embargo, en este primer momento restaban dudas en cuanto a la metodología, principalmente en relación al tratamiento y análisis de las evidencias. Llegué incluso a percibir una coherencia de la etnografía con el tipo de estudio que pretendía realizar:

«En la etnografía la teoría se va construyendo paralela al proceso de investigación. Se debe hacer una continua retracción entre la conceptualización de la realidad investigada, tal como ocurre, y los conocimientos teóricos. Como consecuencia, las categorías de análisis no son preestablecidas, sino que se construyen en este mismo proceso, a través de una búsqueda continua del sentido de lo observado» (Salgueiro,1998:47).

Haciendo un paralelo entre este enunciado, la propia experiencia de Salgueiro (1998) o de Arnaus (1996) en este campo y las interrogantes de esta tesis, en aquel momento me preguntaba si el estudio etnográfico no podría ser un guía metodológica para esta investigación. Esta y otras dudas formaron parte del desafío de «trazar las cartas de navegación de esos nuevos mares y ver cómo son los vientos» (Eisner, 1998:283).

Sin embargo, una de las cosas que aprendí con el arteterapia fue dejar emerger la información de forma natural y al mismo tiempo estar atenta e intentar no perder el hilo de la investigación. Como la cuestión metodológica no estaba del todo muy clara, no me detuve en la duda sino que dejé que el estudio fluyera por sí mismo. Al plasmar el desarrollo del

proyecto, fui percibiendo gran sintonía y coherencia con la perspectiva fenomenológica, que en el diseño inicial de esta investigación estaba como informe de la misma. Como he expuesto en el capítulo I, la **corriente fenomenológica** fue convirtiéndose cada vez más en el enfoque de este trabajo, pasando a ser la perspectiva que guía la investigación, además de ser el hilo conductor que ata los demás hilos. Hoy comprendo que uno de los motivos de sentirme confortable en optar por esta línea ha sido por el hecho de encontrar gran afinidad entre la actitud arteterapeuta y el método fenomenológico.

Como arteterapeuta, entiendo que éste asume un lugar de observador, investigador y facilitador dentro del proceso terapéutico. Una vez tomada la decisión de aceptar al cliente, empieza su investigación como reconocimiento de las características del caso. Como observador, hay que tener una mirada y una escucha atenta para percibir las demandas. No hay receta fija (formación, técnica, casos, etc.) Es preciso estar atento y tener un “abanico de posibilidades” teóricas y expresivas. No hay un tiempo que determine ese proceso. Éste acontece de forma natural, sin inducción, hasta encontrar la clave que puede llevar al problema.

Postura investigadora

En los métodos cualitativos, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos. No obstante, nuestros propios compromisos y preconcepciones son imposibles de evitar. Los datos nunca se explican a sí mismos. Para Taylor y Bogdan (1987:174) *«todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos»*. Para estos autores, el mejor control de las parcialidades del investigador es la autorreflexión crítica. Para entender los datos se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos.

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1987:159) alegan que *«los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos»*. Disponemos de una amplia bibliografía que trata la postura investigadora desde el punto de vista cualitativo. Una de las cuestiones que se destacan es la implicación del investigador en todo el proceso. De acuerdo con la experiencia de Arnaus (1996), cuando esta implicación junto a los sujetos de la investigación, ocupa un papel importante, puede generar circunstancias donde el investigador asume una diversidad de papeles. Añade Arnaus que en una perspectiva interpretativa, no se puede investigar adoptando un rol neutral. Principalmente porque, lo que interesa es el conocimiento del mundo social, de una forma de vida tal como es interpretada por los sujetos implicados y

esto requiere que la persona que investiga llegue a ser parte de la situación. Esta pasa a ser un “miembro” del contexto estudiado.

En una investigación en torno la comprensión emocional tampoco podría ser diferente. Sería incoherente separar lo profesional de lo personal. Mi subjetividad formaba parte de la intersubjetividad del contexto investigado donde todos compartíamos una experiencia. De igual forma que cuestiono cómo se comprende al otro sin comprenderse a sí mismo, también me he cuestionado cómo definir la comprensión emocional sin vivirla en mí.

Así, procuraba mantenerme en una actitud de “está allí” y de situarme “en la piel” de los colaboradores, para intentar comprender el fenómeno desde el punto de vista de ellos. Al mismo tiempo, estaba atenta a mí misma. Registraba las ideas importantes que me ocurría en los momentos de mi vida cotidiana, como por ejemplo en contexto familiar, educacionales, en la ciudad, con la gente en general. Era un continuo reflexionar sobre la problemática apuntada en la investigación.

34. ¿Por qué el Arteterapia?

Aunque los griegos ya hubieran utilizado el arte para entender y enfrentar su “caos” o los estados de ánimo (Pollitt, 1980), podríamos decir que la psicoterapia fue una de las primeras áreas en utilizar sistemáticamente la expresividad artística como método aliado (Andrade, 2000). Los registros de las primeras investigaciones sobre la relación del arte y la psiquiatría, datan de finales del siglo XIX. En el inicio del siglo XX, Freud se dedicó a escribir sobre artistas y sus obras, analizándolos en base a las teorías del psicoanálisis de esa época. Posteriormente a estos estudios, en la década de los 20, Jung empezó a usar el arte como parte del tratamiento de sus clientes. Además de las investigaciones de Freud y Jung, otros nombres fueron de gran influencia en la formalización del uso del arte como terapia. Entre ellos destacan: Adrian HILL, Melaine KLEIN, Donald W. WINNICOTT, Marion MILNER, Carl ROGERS, Suzanne LANGER, Rudolf STEINER, Ita WEGMANN, Nise da SILVEIRA, y otros más recientes como: Margaret NAUMBURG, Florence CANE, Edith KRAMER, Janie RHYNE, Natalie ROGERS, Tessa DALLEY, Diana WALLER, etc.

Durante los años 30 y 40, en Gran Bretaña, un grupo de jóvenes intelectuales y artistas se rebelaron contra el modelo de arte “académico tradicional” de la época. El movimiento provocado por este grupo, influyó considerablemente a los profesores de arte británicos. Un fenómeno similar sucedió en Estados Unidos, destacando la presencia de Florence CANE y de Margaret NAUMBURG. Este trabajo conjunto de las dos investigadoras, dio lugar a la

llamada ARTETERAPIA, y tuvo una gran influencia tanto en los terapeutas norteamericanos como en los británicos. Cane y Naumburg son consideradas pioneras en la sistematización del arteterapia y del arte-educación como métodos de psicoterapia y pedagogía. Crearon y diferenciaron estos dos campos de trabajo en el transcurso de estudios y aplicaciones prácticas de las teorías psicoanalíticas (Andrade, 2000).

La definición de Arteterapia (AT) es tan diversa como la propia definición del ARTE y de TERAPIA. La gama de diversidad existe en función de la visión o el enfoque de las diferentes corrientes teóricas que utilizan el AT, las cuales dan origen a los diversos modelos teóricos: psicoanalítico, junguiano, gestáltico, antroposófico, rogeriano, fenomenológico, etc. Aunque no haya un consenso conceptual entre los modelos, las definiciones no son divergentes entre sí. La conclusión final es prácticamente la misma en todos ellos: comunicación a través del arte.

Además de la definición conceptual como teoría, también encontramos diversidad en cuanto a la nomenclatura, que viene justificada principalmente por la técnica de utilización del recurso artístico. Entre los más conocidos están: arteterapia, arte-terapia, terapias expresivas, terapia artística, psicoterapia expresivas, psicoterapia por el arte y la propia terapia ocupacional la cual, de una cierta forma, dio origen a las demás (Silveira,1981). Los campos de aplicación mas comunes abarcan la salud, la educación y la asistencia social, estando abierto a otras áreas.

Aunque el “arteterapia” sea una práctica muy antigua, es reciente como área disciplinar, que tomó cuerpo en la posguerra. Por este motivo, la palabra “arte” aquí toma el sentido que ella adquirió en la segunda mitad del siglo XX. Sentido éste no como oficio de recreación de la belleza ideal, ni de estar a servicio de la religión o de la exaltación de la naturaleza (Païñ y Jarreau, 1996). Arteterapia entiende el arte como representación simbólica que se vincula a un contexto o una realidad. Encuentro que esta concepción del arte coincide con la visión de la cultura visual, una vez que ésta se vincula a *«un movimiento a favor de la consideración de la cultura, no como variable independiente, sino como marco explicativo de representaciones y comportamientos de los seres humano»* (Hemández,1997:50).

Mi formación en arteterapia tiene su base en la perspectiva junguiana. Ésta entiende el arteterapia como un proceso terapéutico que transcurre a través de las modalidades expresivas, como método para comprender o recuperar el mundo interno por medio del significado simbólico. El arte aquí no es un fruto de sublimación de instintos sexuales y agresivos como define Freud, sino que es entendido como función natural y propia del ser humano. (Philippini, 1998). Esta autora describe que para esta perspectiva, las creaciones simbólicas expresan y representan niveles profundos e inconscientes de la psique. Estas representaciones son configuradas en un “documental” que permite la confrontación en el

nivel de la conciencia propiciando posteriormente las transformaciones y expansiones de la estructura psíquica. Es decir, al trabajar con la expresión creativa o los registros culturales, (mitológicos, religiosos, alquímicos, étnicos, cuentos, poesías y etc.) la comprensión de los significados simbólicos se construye a través de las imágenes como metáforas visuales. De esa manera, al construir externamente estas metáforas, el sujeto vive dentro de sí la posibilidad de expresar, configurar, transformar y concluir. A través de la construcción de estos significados, él llega a la comprensión de sus propios procesos (cognitivos y afectivos), lo que le permite comprender el proceso de los demás. Las imágenes son un elemento fundamental en este proceso.

Desde este punto de vista, el trayecto arteterapéutico está marcado por símbolos que señalan e informan sobre las distintas etapas de la jornada de la individuación de cada uno. Siguiendo la definición de Philippini (1998:7), «*por individuación entiéndase la ardua tarea de tornarse un in-dividuo*», aquel que procura no se dividir a las presiones externas e internas. Que busca vivir plenamente, integrando sus conocimientos, sus heridas, habilidades y dificultades psíquicas.

La noción de terapia vista aquí, va más allá del concepto general de tratamiento psicopatológico o de recetario. Adquiere el sentido de “soporte” disponible a los seres humanos que desean trabajar sus cuestiones personales. Al identificarlas, nos volvemos conscientes de nuestras “miradas” y, entre otras cosas, pasamos a comprender nuestras emociones y los mecanismos con los cuales nos movemos. El terapeuta, a su vez, asume la postura de “facilitador”. Aquel que acompaña el proceso y que, como investigador, procura reconstruir el camino recorrido por el sujeto, como forma de facilitar el encuentro con él mismo.

Cuando me refiero a las afinidades entre el Arteterapia y la Educación Artística, parto de mi experiencia en las dos áreas. Para ilustrar esta idea, destaco las palabras de Hernández cuando sitúa la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual:

«La importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos. Es decir, a que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetivos y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de esos objetos mediacionales que denominamos como artísticos» (Hernández, 1997:54).

Pensando en las afinidades entre educación artística y arteterapia, Waller (1987) destaca que en Gran Bretaña, el arteterapia o terapia artística, tuvo sus raíces en la educación artística. Durante algún tiempo en la historia estuvieron vinculadas entre sí, a pesar de los conflictos con relación al significado de lo que es “arte”. Para Waller, si consideramos a

escritores como Herbert READ y John DEWEY, cabe preguntar si había alguna diferencia entre ambas durante la década de 40. Se pensaba que el arte era algo vital para el desarrollo de la personalidad “completa”. A lo largo de la década de 70, empiezan a surgir diferencias entre el rol docente y el rol del terapeuta apartando estas dos áreas. La teoría y la práctica del arteterapia evolucionaron gradualmente en dirección a la psicoterapia lo que le permitió una expansión de sus propósitos.

Particularmente veo que en esta separación, el arteterapia llevó a la práctica las teorías respecto a las dimensiones del arte para el desarrollo humano. Justamente por poner el foco en la “vivencia” del arte, el arteterapia ha podido comprender y contextualizar. Mientras que la educación artística permaneció en las argumentaciones teóricas y vinculadas a la percepción. Desde mi perspectiva, aprecio un considerable cambio de “mirada” de la educación artística, en la medida en que sus propósitos se acercan al enfoque de la cultura visual. De este modo, nuevamente percibo las afinidades entre las dos. Waller (1987) plantea que el hecho de tener posibles afinidades aporta ventajas a ambas, mientras que se comprendan cuáles son las fronteras de cada una.

Concluyo este breve recorrido con la definición de Laing (1974:17):

«La terapia artística ofrece un área en la que el paciente puede proclamar su identidad y una atmósfera en la que puede ser él mismo. El arte brinda un medio que supone, al mismo tiempo, una comunicación con los demás y una confrontación con uno mismo».

A través del ARTETERAPIA uno puede llegar a la comprensión emocional, factor este fundamental tanto en la enseñanza como en todas las relaciones humanas y, consecuentemente, esto aporta subsidios para fundamentar la construcción de la identidad.

El uso de la estrategia del arteterapia en la investigación

Cuando propongo el arteterapia como posible estrategia para la búsqueda de evidencias en una investigación educativa, a parte de ser un método propio al proceso de comprensión psíquica y educacional, parto de sus objetivos y características. Entre estos, la comunicación a través de las imágenes, la mención al mundo subjetivo, la forma de comprender al individuo y por tratarse de una vía de conocimiento en el proceso de individuación, el cual permite la comprensión de uno mismo.

Fundamentalmente aquí, parto de su posibilidad de argumentar y comprender el mundo emocional y las formas de temperamento. Además, me interesan sus afinidades con la

educación artística, principalmente con el enfoque de la cultura visual. También tomo como estructura base el sentido de las imágenes como significación simbólica. Como definen Pain y Jarreau (1996:20) para el observador arteterapeuta, «no se trata simplemente de interpretar un mensaje o de admirar su configuración, sino de reconstruir el camino de investigación que permitió al autor encontrar, al mismo tiempo, lo que tenía que decir y la manera de decirlo». Es decir, facilitar un espacio para que propicie el proceso de comprensión.

La aplicación del método de los constructos no verbales en una investigación, es teóricamente aceptable como sostienen Cohen y Manion (1990), Botella y Feixas (1998), entre otros. Denzin (1984:7) también sugiere el uso del arte como método de acercamiento a la comprensión emocional. Son innumerables los investigadores que han comprobado el uso del arte como identificación de significado. El uso del arteterapia en si como búsqueda de las evidencias en una investigación educativa, quizá no sea una práctica común. Sin embargo, podemos encontrar experiencias de este tipo utilizadas en distintas investigaciones como es el caso de los trabajos de Ciomai (1999), Fagali (2001), Martínez (2000, 2001), entre otros.

Desde la perspectiva de los constructos personales, «la construcción del significado de la experiencia es un proceso global que implica todas las funciones humanas y que es fundamentalmente el mismo, independientemente del nombre que reciba» (Botella y Feixas,1998:123). Para estos autores, dentro de esta perspectiva es perfectamente coherente incluir dos áreas tradicionalmente diferenciadas como: educación y terapia. El sentido de terapia aquí se orienta a la revisión del sistema de “construcción del significado”. En otras palabras diría que la terapia aquí no tiene la misma función tradicionalmente clínica, sino la función de posibilitar un “espacio” de reflexión, diálogo y para compartir las experiencias.

35. Especificación de las estrategias para obtención de las evidencias

Como expliqué anteriormente, esta investigación ha mantenido sus propósitos y perspectivas metodológicas centrándose en tres vías: la fenomenología, los constructos personales y el arteterapia.

El arteterapia aparece como una línea transversal que facilitó el acercamiento al contexto de la experiencia y el encuentro con las evidencias. Al mismo tiempo define las características del lenguaje y estructuración del diálogo, tanto con los sujetos de la investigación como de las evidencias que éstos aportaron.

Tipos de evidencias a recoger

Para llevar a cabo los propósitos de este estudio, el proyecto inicial definía dos posibles etapas para la búsqueda de evidencias.

b) Una primera etapa para identificar :

Los indicadores emocionales emergentes en el proceso de formación docente.

El objetivo aquí consistía en acercarse a los discursos de los estudiantes durante el curso de formación inicial en educación artística, en relación a su proceso emocional en la construcción de su identidad docente.

Dependiendo del resultado de esta primera etapa, serían trazadas las propuestas para responder a la segunda.

c) Una segunda etapa para identificar:

¿Cómo explorar la comprensión emocional, que tiene lugar en la construcción de la identidad docente en la formación inicial?

De esta manera, el desarrollo de la investigación apuntaba hacia algunos ejes con la intención de sugerir un espacio para que la comprensión emocional aconteciera. En ese sentido la propuesta consistía en crear un espacio para:

- detectar los indicadores emocionales del proceso de formación docente;
- comprender los procesos personales y de relación con el otro en el período de formación;
- explorar el valor emocional de comunicar a través de las imágenes, como medio de comunicación no verbal y como fuente de evidencias sobre la construcción identitaria;
- abrir otras vías para que las voces de los futuros docentes pudieran ser manifestadas y consideradas como parte esencial del proceso de formación;
- abrir espacio a nuevas discusiones o cuestiones que puedan ser ampliadas o que quedan sin respuestas.

Negociación y punto de partida

El proyecto inicial también preveía el proceso de negociación en dos fases. La primera con los coordinadores del curso y la segunda con los propios estudiantes que habían concluido en aquel momento el CAP del curso 1998-99.

Al lo largo del desarrollo del CAP los coordinadores del curso compartían con otros investigadores la realización de un proyecto de investigación, en el cual yo también participaba. Éste trataba de: *“La construcción de una identidad profesional docente, en los procesos de formación inicial del profesorado de secundaria de Educación Visual y Plástica”*. Este hecho enfatizó una afinidad e interés mutuo para desarrollar esta investigación junto al CAP. Por consiguiente, facilitó la primera fase del proceso de negociación con los coordinadores del curso, que consistía básicamente en la posibilidad de realizar junto al mismo el trabajo de campo para esta investigación. Al mismo tiempo abrió espacio para un acercamiento tanto con el grupo de estudiantes como con la coordinación en sí.

Esta afinidad y acercamiento también posibilitó lo que Schütz (1972:158), llama de *«dominio de la realidad social directamente vivenciada»*. Como él resalta, *«cuando se interpreta el significado subjetivo de los signos que alguien utiliza, o al anticipar la interpretación que alguien hace del significado subjetivo de nuestros propios signos, es importante guiarnos por nuestro conocimiento de esa persona»*. Principalmente porque el grado de intimidad o anonimato en el que se encuentra la persona respecto al investigador, tendrá naturalmente mucho que ver con el asunto. En este caso el conocimiento de la otra persona o del grupo derivaba del contacto directo.

Como mencioné anteriormente, durante el transcurso de la formación no estuve como observadora-participante del grupo, incluso para evitar mi interferencia directa en el mismo. Acompañé “desde fuera” toda la trayectoria y participé como visitante en dos sesiones durante el seminario *“Investigar la Formación Docente”*. Una de ellas ha sido en la sesión con Kery FREEDMAN. La otra fue en una presentación que los estudiantes hacían sobre sus experiencias en las clases de práctica. Aunque no tuviéramos un contacto profundo, el grupo sabía de mi existencia, de mi proyecto de estudio y tenían en cuenta que yo participaba de la investigación sobre la construcción de la identidad.

En principio, los propios coordinadores negociarían con algunos estudiantes con perfiles diversos para participar en la primera etapa de la investigación. Para posibilitar el planteamiento metodológico, ya se preveía negociar con los estudiantes la posibilidad de contribuir con todo el desarrollo del trabajo empírico, lo que incluía las entrevistas y la segunda etapa del proceso.

Para la realización del estudio había algunas hipótesis como posibilidades previas. La primera se refiere al diario elaborado por los estudiantes durante el curso de formación – CAP. Como hemos visto antes, la construcción del diario forma parte de la estructura del curso, en el cual los estudiantes describen sus experiencias, impresiones y pensamientos vividos lo largo de la formación. Sabiendo de la existencia de este instrumento, el proyecto de esta investigación suponía que los diarios podrían ser una gran fuente de evidencias para los indicadores emocionales, principalmente por su carácter de “documento personal”.

En principio el diario tenía dos funciones: una como fuente primaria de las evidencias de los indicadores emocionales, una vez que trae el registro del proceso de los estudiantes; y la otra como instrumento de contraste que podría facilitar a los estudiantes que retrocedieran al proceso de la formación para desconstruir el propio discurso. Sin embargo, como el contexto presupone un trabajo que involucra entre varios aspectos, la subjetividad, el simbólico, el representativo, etc., tenía que saber el significado específico del diario para cada uno de los estudiantes. A partir de ello podían surgir otras variantes para la función de ese instrumento.

En este sentido, la otra hipótesis para la segunda etapa, consistía en la posibilidad de realizar alguna sesión con los estudiantes, donde desarrollaríamos la búsqueda de las evidencias siguiendo una dinámica con el lenguaje arteterapéutico. Aunque fuera una propuesta vinculada al arteterapia, ésta no tenía el carácter de tratamiento sino como técnica de referencia de constructos no verbales. Además, esta supuesta búsqueda de evidencias sólo podía ser plasmada a partir del interés de los propios estudiantes.

Una negociación implica una comprensión emocional, y por más que se tengan hipótesis y propuestas, éstas sólo pueden ser plasmadas a partir del respeto y a través de una construcción compartida. A continuación describo como ha sido construida esta tarea del estudio.

El encuentro directo con los sujetos de la investigación

Después de la negociación con los coordinadores, el segundo paso para la búsqueda de las evidencias consistió en contactar con los estudiantes para hacerles las entrevistas. Como estaba previsto, los coordinadores me indicaron cuatro estudiantes. A partir de ellos, de forma natural y espontánea los propios entrevistados sugerían los nombres de otros compañeros y compañeras, los cuales les parecían que podrían contribuir en la investigación, teniendo en cuenta el tema de las emociones. De esta manera llegué a diez de los veinte estudiantes del curso. Con todos ellos hice una entrevista en profundidad que duró de una y

media a dos horas. La primera entrevista realizada, tiene fecha de 13/10/99 y la última de 23/02/00. La consigna básica que adopté para ellas fue:

- Explicar la propuesta de la investigación.
- Conducir las entrevistas de acuerdo con el orden en que el tema iba fluyendo.
- Percibir si había fluidez para hablar de las emociones.
- Dejar espacio para que pudieran añadir otros factores de su interés y que estuvieran relacionados con el tema.

Todos los entrevistados pusieron en evidencia el tema del diario como momento del curso en el que fue significativo el factor emocional. Siguiendo el proyecto inicial de la investigación, en la entrevista les propuse hacer un encuentro con los otros colaboradores en el estudio, para que pudiéramos hablar del diario, a ser posible con un lenguaje más simbólico, para el cual proponía el arteterapia. En este encuentro revisaríamos juntos el diario como forma de profundizar la investigación. Del mismo modo que en la elaboración del diario, cada uno y cada una “a su manera” estuvo de acuerdo en ofrecer esta colaboración a la presente investigación.

Al terminar todas las entrevistas fue necesario negociar también con el director de tesis, llevar a cabo la propuesta de este encuentro con los participantes. Concluida esta primera etapa de la tarea de la búsqueda para las evidencias, volví a entrar en contacto con los diez estudiantes entrevistados y quedamos para una ‘jornada expresiva’ donde hablaríamos sobre los diarios.

De los diez estudiantes entrevistados, seis pudieron participar en la ‘jornada expresiva’. Los cuatro restantes no asistieron debido a imprevistos. Hicimos una jornada de seis horas en un local fuera de la Universidad hablando del diario, utilizando el lenguaje del arteterapia. En este proceso cada uno definió un seudónimo con el cual aparece en la narración. Al final de la jornada llegamos a comprender el porqué no había sido posible hablar del diario antes y porque este hecho había causado un bloqueo emocional en el grupo. Todos sin excepción manifestaron una gran sorpresa con el proceso, principalmente porque no imaginaban la posibilidad de hablar del tema de otra manera.

No les pedí los diarios ni tampoco tenía la intención de hacerlo. Sin embargo, Anita - una de las participantes -, tuvo que marcharse antes, y decidió dejarme su diario. Por contingencia natural, el hecho de tener que devolvérselo propició que empezáramos una relación más cercana, derivándose en una relación de complicidad (Arnaus, 1996). Por casualidad, al cabo de poco tiempo, Anita empezó a trabajar como docente en un centro Cívico, con niños de 3 a 5 años. Era su primera experiencia como profesora. En este proceso encontré muchas dificultades profesionales, principalmente en el contacto con los niños, y me llamó

para compartir sus vivencias sobre el tema e intercambiar ideas. Dada esta nueva relación, le pedí si podía presentar su experiencia en la investigación, a lo que ella accedió. Acordamos la posibilidad de grabar nuestros encuentros aunque, en aquel momento no tenía definido si llegaría a usar este material. Acompañé a Anita durante todo el período de su experiencia y ella participó en algunos otros talleres de arteterapia que impartí. El caso de Anita se desarrolló de forma espontánea y ocupa hoy un papel destacado en este estudio.

En los próximos capítulos veremos el significado del diario extraído de las entrevistas y de la vivencia de la jornada expresiva, con la descripción de éste y los resultados de todas estas experiencias.

Otros sujetos

Taylor y Bogdan (1987:173) advierten del peligro de generalizar acerca de un grupo de personas sobre la base de lo que una sola o unas pocas han dicho y hecho. Ellos alertan que *«se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones»*.

Considerando las observaciones de estos autores, estuve atenta a todas las informaciones relacionadas con la “comprensión emocional”. Como he mencionado anteriormente, la investigación estaba inmersa en la vida diaria. Así, en los diversos talleres de arteterapia que impartí durante el período de recogida de datos, negociaba con los participantes la posibilidad de participar de mi objeto de tesis y dejaba libre a quien quisiera dejarme sus informaciones como posible evidencia.

De esta forma, además de los diez estudiantes que colaboraron directamente con sus entrevistas y los que participaron de la jornada expresiva, hubo otras personas que no tuvieron un papel tan relevante pero que también colaboraron con sus experiencias. En total fueron 36 personas que representados en seis grupos:

- Grupo 1 - estudiantes del CAP del curso observado.
- Grupo 2 - estudiantes del CAP del curso siguiente.
- Grupo 3 - estudiantes de Educación Social.
- Grupo 4 – las coordinadoras del CAP.
- Grupo 5 - Anita participando de otro contexto de experiencia.
- Grupo 6 _ una estudiante en formación docente de un curso extra.

Como veremos mas adelante en las pautas para el análisis, todo este material es una base de datos de la que utilizo la información en función de la necesidad narrativa de la tesis. También podría servir y estar disponible para futuros estudios.

36. Pautas para el análisis

Descripción

Desde la perspectiva cualitativa, los datos descriptivos se basan en las palabras y conductas de las personas hacia las que se dirige la investigación. Para dar sentido a estos datos Taylor y Bogdan (1987:159) sugieren que el enfoque debe orientarse hacia *«el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian»*. Según estos autores, esto significa que los análisis comienzan con el conocimiento íntimo de los datos y se desarrollan en un proceso continuo. Tanto la recolección como el análisis de los datos van de la mano y el investigador desarrolla su propio modo de analizarlos y codificarlos.

Schütz (1972:138) señala como compleja la teoría de la “comprensión del yo del otro” y resalta que para analizar la comprensión y significados de la vivencia de uno, hay que considerar su propio contexto de significado. También sostiene que aunque uno no conozca los contextos de significado que el otro utiliza para clasificar sus vivencias, él puede conocer el contexto de significado dentro del cual clasifica sus propias vivencias y las de los demás. Es decir, *«sólo podemos llegar a conocer una acción humana, ordenándola dentro de un contexto de significado, sea objetivo o subjetivo»* (Schütz,1972:261).

Para llegar al “proceso comprensión emocional en la construcción de la identidad docente”, me basé en la interpretación que los propios estudiantes hacían de sus expresiones verbales y no verbales, los significados que se manifestaron mediante las imágenes y los signos, las informaciones acerca del contexto de la experiencia (propuesta del curso de formación) y el caso particular de una estudiante cuya selección y seguimiento se dio de forma espontánea. Todos estos aspectos han sido complementados y contrastados con el marco teórico. Además añadí un análisis estadístico basado en los constructos personales que incluye a otros estudiantes que también se encontraban en proceso de formación docente. Estos referentes dan pautas para localizar los “indicadores emocionales”.

Siguiendo la propuesta de Schütz, todo este proceso de análisis fue ordenado dentro del contexto total de la experiencia vivida, dándole al mismo tiempo un nombre a cada momento específico de la vivencia. Estos nombres surgieron a través del “método temático” como búsqueda de los temas emergentes.

La búsqueda de temas emergentes

En las investigaciones cualitativas, los investigadores pueden seguir la pista de los temas emergentes. Como sugieren Taylor y Bogdan (1987), el investigador debe leer sus notas de campo o transcripciones y desarrollar conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. Como ejemplo, ellos citan temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos, proverbios populares, etc. Para ello tomé como base el “método temático”.

Método temático

Desde la fenomenología, los conceptos temáticos son “hechos” que consisten en interpretaciones que propician un determinado marco conceptual (Bech, 2001). A su vez, el método temático, consiste en identificar en los relatos de las experiencias de los sujetos de la investigación, los temas que pueden sugerir como títulos descriptivos de sus propias vivencias (Ciomai,1999).

Después de transcribir todas las entrevistas y la grabación de la jornada expresiva, hice varias lecturas minuciosas de cada una de ellas. A partir de ahí, construí un primer mapa con los temas que surgían en las mismas, tomando como referente las siguientes categorías:

- Características del curso – CAP
- Momentos del curso
- Relación del grupo
- Sensaciones vividas - emociones
- Relaciones con el diario
- Cómo se trabajó las emociones
- Percepción de los indicadores emocionales
- Aspectos de la identidad docente

A medida que el estudio avanzaba, seguía las pistas de otros temas emergentes señalados en las entrevistas y en la jornada, creando nuevas tematizaciones como:

- Cómo los estudiantes reconstruyen la experiencia vivida
- Qué significado dan a la experiencia
- Aspectos de aprendizaje
- Expresiones emergentes

La codificación en la investigación cualitativa es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos (Taylor y Bogdan, 1987). Este proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.

En cada una de las categorías ubiqué todas las declaraciones que eran pertinentes y posteriormente seleccioné los fragmentos que eran más específicos y representativos para ilustrar cada tema. Toda esta identificación dio origen a la organización de los capítulos que siguen, con todos los subtítulos y sus contenidos.

Al concluir el análisis de las evidencias, percibí las coincidencias y contradicciones con base al marco teórico, para señalar a partir de ello las posibles aportaciones del estudio a las propuestas de formación inicial.

Uso de método estadístico y esquema interpretativo

Alegan Taylor y Bogdan (1987:170) que algunos investigadores proporcionan pruebas casi estadísticas de sus conclusiones cuando asientan por escrito sus descubrimientos, pero que en la investigación cualitativa las pruebas son alusivas. Es más común a los positivistas las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico. También hay un cierto temor en la utilización de cálculos, tablas, cuestionarios, escalas de actitudes las cuales pueden alejar al investigador de su objeto de estudio (Figueiredo,1998).

Sin embargo, Schütz sostiene que una interpretación "*casualmente adecuada*"⁶⁹ de un mismo fenómeno también puede referirse a la probabilidad estadística de acuerdo con generalizaciones verificadas a partir de la experiencia. Para Schütz (1972:257), «*la explicación causal depende de que se pueda determinar que existe una probabilidad, de que un determinado hecho observable (manifiesto o subjetivo) vaya seguido o acompañado por otro hecho*». Así, en el desarrollo del presente estudio, he adoptado esta herramienta de análisis para ampliar la fuente de información sobre los indicadores emocionales en el proceso de formación docente.

De acuerdo con Schütz y Denzin, cada investigador o cada persona que necesite poner en práctica la comprensión emocional, podrá buscar un "campo de expresión" (expresiones artísticas, corporales, faciales, etc.), para entender su propio mundo subjetivo y el mundo de los demás. A parte, hay que definir el código de interpretación o "esquema interpretativo" con el cual analizará la experiencia vivida. He elegido el arte como campo de expresión y el arteterapia más los constructos personales como marco de referencia y esquema interpretativo para este estudio.

⁶⁹ Según Schütz (1972:259) existen objeciones contra el uso de la palabra "causal" en el razonamiento sociológico. En este sentido esclarece que cuando utiliza el término «"adecuación causal", no está hablando realmente de necesidad causal en sentido estricto, sino de la "causalidad de libertad", que pertenece a la relación fin-medio». En otras palabras la adecuación causal se refiere a la "coherencia de la experiencia".

Para construir este esquema interpretativo, tomé como referencia la “Teoría de los Constructos Personales”. Elaboré una encuesta a partir de la selección de emociones apuntadas por Kelly y sus seguidores. Conforme presenté en el apartado 23 del capítulo III, esta selección contiene el siguiente listado de emociones: amenaza, miedo, culpabilidad, ansiedad, desconcierto, duda, amor, felicidad, satisfacción, complacencia, tristeza, autoconfianza, vergüenza, desprecio o disgusto, alegría, sobresalto o sorpresa y rabia.

El proceso consistió en localizar el tipo de emoción, su frecuencia y en que momento del curso de formación ha sido vivida, con el objetivo de apuntar los indicadores emocionales y contrastarlos con las entrevistas, la jornada expresiva y el marco teórico. Al mismo tiempo, se trató de verificar los significados de la experiencia vivida por los estudiantes en cuanto: el fenómeno emocional, su vivencia internamente y su relación con el contexto de la experiencia. Además se verificó si había probabilidad de que el fenómeno se repitiera en otros contextos de formación. La totalidad de las 36 personas que colaboraron con este estudio, respondieron a esta encuesta, aunque en algún caso fuera en blanco. Véase la planilla utilizada y el cuadro resumen de las respuestas en el Anexo correspondiente .

37. El diario como hilo conductor del proceso emocional

► En el este apartado aclaro el papel del diario tanto en el proceso de formación del grupo del CAP, como en esta investigación e introduzco algunos fragmentos de las entrevistas con los coordinadores y estudiantes que dan sentido a lo expuesto. Como mencioné antes, cada colaborador definió un seudónimo con el cual aparece en la narración, conforme veremos en el capítulo siguiente.

El uso del diario como instrumento de canalización e investigación es bastante explorado por diversos autores como es el caso de Zabalza (1991), Cameron (1993), Capacchione (2000,2003), etc. Para Yinger y Clark (1988:183), *«la escritura del diario no crea fenómenos cognitivos artificiales, se basa en el análisis de la reactividad en la investigación naturalista»*. Normalmente es escrito poco tiempo después de que los hechos ocurran y refleja los pensamientos corrientes durante la experiencia o las conclusiones a partir de la misma. Éste puede ser tanto un instrumento de los sujetos de la investigación como del propio investigador, como es el caso de la experiencia de Arnaus (1996).

Al principio el diario era una hipótesis de posible fuente primaria de las evidencias de los indicadores emocionales. Al realizar las entrevistas con algunos estudiantes del CAP esta

hipótesis se confirmó. Los diez estudiantes entrevistados destacaron “el diario” como factor emocional que los marcó durante la formación.

Al entrevistarlos, estuve atenta para no dirigir las preguntas a la cuestión del diario. El tema fue apuntado por todos de forma natural. Principalmente cuando les preguntaba en que momento del curso el factor emocional había estado más en evidencia. Para algunos estudiantes las discusiones en torno al tema del diario no había permitido resolver la situación vivida. Habían concluido el CAP con la sensación de haber dejado algo pendiente.

A partir de las entrevistas, el diario representa dos cuestiones importantes para esta investigación. En primer lugar confirma la presencia de evidencias de los posibles indicadores emocionales. En segundo lugar, su momento en el curso desencadenó una serie de factores de características emocionales, tornándose un marco en el proceso de comprensión emocional tanto en el período del CAP, como en la construcción de este estudio.

Como hemos visto en el capítulo anterior, Denzin (1984:130) sostiene que la emoción debe ser estudiada como una experiencia vivida en las corrientes fenomenológicas de interacción de los individuos. Para él, *«la intersubjetividad emocional es un proceso interaccional que une dos o mas personas dentro de un campo emocional de experiencia común o compartida»*. Desde el inicio me parecía importante volver la atención a estos diarios, como fenómeno de una experiencia vivida, para rescatar los indicadores emocionales y al mismo tiempo comprenderlos. Esta visión está indirectamente presente entre los estudiantes que fueron entrevistados:

Suponía que el hecho de releer los diarios, facilitaría la “comprensión” de distintos aspectos emocionales implícitos en la formación. Además, este reencuentro permitiría lo que Thomas y Hari-Augstein (1985:27) llaman de *“auto-organización”*, donde cada uno puede *«conversar consigo mismo acerca de su propio proceso de aprendizaje y a observar, investigar, analizar, formular, revisar, decidir y actuar sobre la base de encuentros creativos»*. Este raciocinio es parte de la idea de “aprender a aprender” y está presente entre estos estudiantes, a través la corriente de la Educación para la Comprensión.

Dentro de las bases de los estudios de Denzin (1984:11), la emoción debe ser entendida desde adentro, como un proceso que tiene su propia trayectoria, o corriente de experiencia. *«Como un fenómeno que mora dentro de su propia vivienda»*. Seguir esta “trayectoria” presupone un trabajo que involucra entre varios aspectos, la subjetividad, lo simbólico y lo representativo. Habría que saber el significado específico del diario para cada uno de los estudiantes que colaboran con este estudio.

Aunque estos “diarios” puedan haber representado “puntos suspensivos” durante la formación de los estudiantes, son documentos personales donde están registradas una

infinidad de informaciones, tanto para los propios estudiantes como para otras investigaciones. Sin embargo, considerando que la fenomenología se interesa por las vivencias y su compromiso fundamental «*la obliga a profundizar en ellas hasta alcanzar su articulación interna inteligible*» (Bech, 2001:41), me parecía importante explorar otras fuentes de evidencias además de usar los diarios.

También tratándose de una investigación cualitativa en un contexto de Educación Artística, había la propuesta de buscar alternativas creativas para profundizar en esta búsqueda de las evidencias. En lugar de tomar directamente los diarios y analizarlos, veía imprescindible dejar que los propios protagonistas los presentasen y argumentasen sus conclusiones. Principalmente para comprender como estos estudiantes definen cada situación apuntada por ellos mismos y el significado de las mismas en el proceso de construcción de su identidad docente. Esta posibilidad de que los participantes interpreten y reconstruyan hechos, es reconocida por investigadores como Blumer (1939:85), y Yinger y Clark (1988:183) entre otros. El cómo posibilitar este momento de reconstrucción de los significados ha sido la mayor tarea de esta investigación.

Para dar respuesta a este primer momento y buscando ser coherente con la metodología, el siguiente paso dado consistió en profundizar en los discursos contenidos en el diario como forma de describir los indicadores emocionales, su significado e implicaciones. Esta búsqueda tuvo como eje las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los indicadores emocionales presentes en la formación?
- ¿En qué momento de la formación ellos fueron evidenciados?
- ¿Cuáles son las implicaciones de estos momentos en la construcción de la identidad docente?
- ¿Qué significado tuvo el diario y las situaciones presentadas en él?
- ¿Cómo comprender “la experiencia vivida”?

El estudio sobre las emociones es un trabajo complejo y delicado que involucra una cuestión de tiempo. Tiempo de acercamiento, respeto a las individualidades, confianza y comprensión. Como define Hargreaves (1998:316), «*la vida emocional de los educadores no solamente es una cuestión de disposición emocional o compromiso, como cualidades psicológicas que emergen entre los individuos, sino también como fenómenos que son formados por cómo el trabajo de los profesores es organizado, estructurado y conducido*». También Denzin menciona que:

«la interacción emocional humana puede ser situada en el trabajo natural. Esto es, la interacción puede ser confrontada y examinada en su amplitud natural en el trabajo de experiencia vivida. Emocionalmente, múltiples instancias pueden ser aseguradas. Se requiere el uso de métodos múltiples o de triangulación. Algunas instancias de la emoción, pueden ser derivadas de experimentos, estudio de caso, entrevista de opinión, conversación de

campo, imaginación, historia, arte, poesía, literatura, mito, películas, música o ficción son convenientes para la propuesta fenomenológica. Los fenómenos emocionales que son asegurados pueden ser situados en tiempo y lugar, y son recordados dentro del lenguaje y significado del mundo a ser investigado.» (Denzin;1984:7).

Fue por eso que consideré que era fundamental poder hablar del diario en un espacio propio. No podía volver a la experiencia siguiendo los mismos pasos que provocaron un bloqueo emocional durante la formación de los estudiantes. Era preciso “iluminarla con un cono de luz” (Schütz, 1972) que posibilitara extraer la plenitud de la experiencia vivida y volver a ver así todo su significado.

El diario pasó a ser el hilo conductor del proceso emocional de este grupo específico de formación. Tal y como en cierta manera lo había sido durante el curso, pasó a serlo en esta investigación. Para los coordinadores, el hecho de presentar el diario crearía una oportunidad de retomar lo que había sido hecho durante el curso y sería un momento de reflexión:

«...tenían que ver con ese volver a poner en el grupo, cual había sido su proceso de aprendizaje. Para seleccionar cual había sido el momento clave en su aprendizaje y para hacerlos públicos. Era el momento de retornar su imagen al grupo que necesariamente tendría que haber cambiado respecto al inicio del curso. Ya no podía ser la misma. Había una serie de aspectos que lo hacían como un momento importante.» (coord.:Carmen,11.92)

Sin embargo, se les escapó de las manos, y para los coordinadores éste pasó a ser el “chivo expiatorio” en relación a las resistencias del grupo:

«Yo estoy segura que el diario era la excusa para no abordar otras cosas y al final dedicamos un par de sesiones a discutir si un diario era personal o no lo era. Y el grupo admitió que para nada... Que el diario era personal. Era una excusa que el propio grupo se imponía de alguna manera, para no abordar precisamente cuestiones como las relaciones en el grupo clase, las diferencias o los aspectos cotidianos de la relación dentro del grupo clase, creo que fue realmente la tapadera que no permitía abordar otras cosas, pero que coincidió con ese momento. Pero si no, hubiesen sido las memorias de prácticas, hubiera sido cualquier otra actividad que hubiera permitido anteponer la dificultad para hacer esa tarea, o ponerla como primer y principal problema. Este año ha habido otras excusas para no abordar estos temas. Yo creo que el año pasado el diario sirvió bastante para eso porque, bastantes de los diarios que se presentaron no tenían nada que ver con un diario personal. Eran diarios en términos profesionales, en términos de diario como registro de lo que me está pasando como docente, o lo que me está pasando en las prácticas como lugar dónde interpretar, incluso el diario de campo.» (coord.:Carmen,11.87).

«El hecho de darle tantas vueltas al tema del diario y de intentar compartir con el grupo un fragmento de su diario, fue el problema. Este año no se ha cuestionado

esto y la gente ha leído fragmentos en clase y no ha habido problemas. La gente se sentía mal porque tenían que enseñar un fragmento de su diario al resto del grupo, pero como no se cuestionó como una opción que saliera del propio grupo y que nunca encuentra el momento de abordarlo como en el año pasado...Este año no ha habido problema de compartirlo porque tampoco se cuestionó y al no cuestionarse era una práctica que se tenía que compartir, y ya está.» (coord.:Aina,11.88).

Indudablemente el diario es un documento importante, además de la memoria del curso y de todo lo que ha sido producido durante el CAP. Tanto para quien lo hizo como para los que no lo hicieron. El diario está ahí, concretamente o en el recuerdo de cada uno. Cada uno ha tenido sus motivos para hacerlo o no. Este hecho también es un elemento importante a considerar.

Con este hilo conductor, los diez estudiantes entrevistados y yo quedamos un día para trabajar un poco más el diario, con otras formas de lenguaje, explorando diversas posibilidades artísticas. Como una forma de diálogo para rescatar los indicadores emocionales que surgieron durante el curso. En el diario constan distintas informaciones. Se trata de una fuente de evidencias hasta en los diarios que no llegaron a existir:

«¡Vale! Sigo viéndome en el vacío este, pero que en este encuentro cada uno traiga su diario que ha hecho. Yo traigo mi vacío. Además, estaba antes pensando qué me había ocurrido ¿Cómo se podría haber hecho el diario de otra forma? Porque a lo mejor era como deberes. Y la gente se tomó que era como una cosa de... a lo mejor era un diario que se podría hacer de otra forma más dinámica. O un diario en común entre toda la clase. Que cada uno cada día, pues trajera una frase, un pensamiento. Y que ya lo hiciera público. Aparte que cada uno hiciera su parte personal, pero que la hiciera desde un tablón donde pudiese exponer: - “mi pensamiento va por aquí. Estoy en esto, estoy en otro” -.O bien que hicieran turnos. Un turno que obliga a decir algo que sea: - “hoy no tengo nada, no he pensado en nada” -. Un día ya pensaré. Hacer como una honda de pensamientos por donde va cada uno. El profesor recogería todas estas informaciones, analizaría y devolvería a la clase de alguna forma. Claro que esto da mucho más trabajo pero igualmente se prepara las clases. Así hay un hilo continuo entre lo que está en el pensamiento del alumno y lo que están haciendo teóricamente los profesores. Y saber por dónde va la dinámica de clase. El diario podría ser mucho más dinámico así. Mira, no había pensado en esto, pero cuando se habla salen las cosas.» (Luz,3.28)

Resumen

Este capítulo describe el “escenario del estudio empírico”. Como tal, presenta las características del contexto de formación inicial investigado y el recorrido de la metodología aplicada. Esto incluye la construcción metodológica, los desafíos, los tipos de evidencias, las estrategias para recogerlas, las negociaciones con los sujetos y las pautas de análisis entre otros pormenores que componen cada apartado.

Al mismo tiempo, introduce la participación directa de las voces de los protagonistas, cuando destacan “el diario” realizado durante el curso de formación, como marco emocional durante el proceso de formación. Se inicia aquí el momento en que la investigación se apropia del marco teórico y abre los temas tratados en el próximo capítulo.

CAPÍTULO V

LA EXPERIENCIA EMOCIONAL VIVIDA

RECONSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD PARA LA BÚSQUEDA DE LAS EVIDENCIAS

El capítulo se refiere a la “experiencia emocional vivida” por los estudiantes en torno al diario propuesto en el curso de formación inicial docente, tal como se ha planteado anteriormente. Este sentido de experiencia abarca dos contextos:

1. El primer contexto se refiere a la experiencia vivida durante el curso del CAP.
2. Como el diario asumió un carácter de hilo conductor del proceso emocional durante el curso de formación, como investigadora, he propuesto crear un espacio con el fin de entender tales experiencias vividas. Este nuevo contexto, pasa a ser una “nueva” experiencia emocional vivida por éstos estudiantes.

Para Schütz (1972), el contenido total de la experiencia de una persona o de sus percepciones del mundo en el sentido más amplio, es reunido y coordinado en el “*contexto de experiencia*”. El contexto de experiencia abarca las personas, los objetos, las significaciones, los valores, etc. Este contexto se amplía con cada nueva vivencia. De esa manera, en cada momento hay una base creciente de “*experiencias acumuladas*”.

Esta base creciente de experiencias acumuladas, consiste tanto en “*objetos reales*” como “*ideales*” de experiencias que han sido vividas. Este almacenamiento puede conservarse en forma de mero contenido pasivo. Schütz también considera que “parte” de ese contenido pasivo ha sido producido mediante actividad intencional y puede ser reactivado, retrotraído al modo activo y luego “re-establecido paso a paso” conforme demostró Husserl. Esta identificación es en sí misma un nuevo “contexto de significados”.

Cabe recordar que uno de los objetivos de esta investigación es intentar captar las vivencias de percepción interna a través de los significados emergentes, desde el punto de vista de una nueva vivencia y al mismo tiempo, buscar:

¿Cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente durante el proceso de formación inicial.

En los próximos apartados, planteo reconstruir el itinerario de las actividades para esta búsqueda de las evidencias. Este itinerario se revela a través de la reconstrucción de la “experiencia emocional vivida” por los estudiantes del CAP (promoción 1998-99) que colaboran con esta investigación.

38. Aspectos básicos de la dinámica del trabajo

Esta etapa de la investigación consistía en la realización de una sesión con los estudiantes del CAP que fueron entrevistados, donde desarrollaríamos la búsqueda de las evidencias siguiendo una dinámica basada en el lenguaje arteterapéutico. Aunque fuera una propuesta vinculada al arteterapia, ésta no tenía el carácter de tratamiento sino de técnica de referencia de constructos no verbales.

El arteterapia con base junguiana, define unos pasos concretos durante el proceso de un trabajo de intervención, sea con fines terapéuticos o no. Estos pasos se denominan: aproximación, calentamiento, levantamiento de las cuestiones o del problema, ampliación del tema y globalización. Al tratarse de un proceso natural, no hay como prever exactamente el desarrollo de cada uno de éstos pasos como tampoco las reacciones de cada persona o del propio grupo. Tal como cada individuo, cada grupo también tiene un cuerpo propio, una energía, un ritmo, unas características y una forma de ser. Es tarea del arteterapeuta percibir la demanda del grupo para identificar sus características y conseguir crear un espacio que propicie la comprensión y el proceso de individuación o emancipación.

Cuando se trata de actividades puntuales de corto período como una jornada o un taller, como punto de partida se puede contar con la definición previa de un hilo conductor. Este hilo permite trazar posibles “ideas” que puedan estimular el proceso expresivo de los sujetos

y afrontar las cuestiones en pauta. Hay que considerar que las sugerencias iniciales pueden cambiarse en función del proceso. El terapeuta procura estar en una actitud de “presencia” para acompañar al sujeto en el descubrimiento de su propio vehículo expresivo y con el cual él se sienta más identificado para comunicarse.

«En todo objeto hay un eventual “hilo conductor” que da acceso a las condiciones subjetivas de la objetividad. Esta regresión implacable coloca ante nuestra mirada, precisamente en el lugar que ocupaba el “mundo”, un sistema de conexiones intencionales ante las cuales aflora una inmanencia finalmente libre de vestigios transcendentales, o sea la conciencia en su pureza intacta.» (Bech,2001:151).

Para desarrollar esta actividad de búsqueda de evidencias para esta investigación, el hilo conductor ha sido: **“Un diálogo con el diario”**.

Para llevar a cabo la dinámica del trabajo, era primordial respetar: la composición del grupo, los espacios y el tiempo (Païn y Jarreau, 1996).

La composición del grupo

Esta se realiza a partir de la demanda de los objetivos tanto de la propuesta como del contexto en que el método será aplicado. Las justificaciones y los objetivos del presente caso ya fueron mencionadas en los anteriores capítulos.

El espacio físico

La elección del espacio para la realización del trabajo es tan importante como la propia ejecución del mismo. Principalmente porque se trata de un trabajo bien diferenciado del transcurrir cotidiano, que precisa recogimiento. También como apuntan Païn y Jarreau (1996:27), *«aunque sea un espacio especial para realizar las actividades, éste no debe estar totalmente separado del mundo exterior»*. Era primordial preservar la intimidad del grupo de forma que se sintiera seguro y confortable para compartir sus experiencias. Por esta razón, se buscó un espacio que fuera neutro a las referencias de los estudiantes y que atendiera a esta demanda.

El tiempo

Con relación a la organización temporal de esa sesión, se acordó con los participantes una jornada de 6 horas. Esa determinación se realizó en función no sólo de la especificidad del

trabajo, sino de la capacidad de concentración de los participantes y de la preparación de los trabajos de expresión plástica. Además de las necesidades individuales de alternancia entre descanso y actividad, entre soledad y diálogo, entre acción y palabra (Philippini, 1998).

EL DIÁLOGO CON EL DIARIO EN UNA JORNADA EXPRESIVA

Barcelona, 1 de abril de 2000.

A las 9 horas de la mañana nos reunimos en el local de la Escuela Infantil "La Caseta", en la calle Mateu 16, Barcelona.

De los diez estudiantes del CAP que habían sido entrevistados, asistieron seis. Los otros cuatro tuvieron imprevistos que les impidieron la participación en la jornada, pero estuvieron presentes simbólicamente a través de los recuerdos de todos.

Aparte del grupo y de mí, también se encontraba una tercera persona neutra en el contexto y que se ocupaba de la grabación, conforme había sido previamente acordado con los participantes.

Como actividad de acogida, les entregué un sobre con una carta de agradecimiento por la participación y una ficha para tener sus direcciones y la evaluación final de la actividad.

El objetivo de esta "jornada expresiva" consistía en retomar el tema del diario para intentar comprender la experiencia emocional vivida en el período del curso de formación, localizar los indicadores emocionales y otros elementos que emergieran.

Costó dos años de elaboración para que la investigación pudiera llegar a concretar la realización de este encuentro. En el contexto de la vivencia, mi posición como investigadora tenía las características de "facilitadora" de la jornada expresiva. Me sentía como "agente comprensivo" de una situación que pedía una comprensión emocional mediadora entre varias personas⁷⁰.

⁷⁰ Véase sobre "agente comprensivo" y "comprensión emocional mediadora" en el apartado 29 capítulo III.

39. La dinámica del trabajo

Calentamiento: definiendo una “nueva” identidad dentro del grupo

El calentamiento es la fase inicial con innumerables posibilidades expresivas usadas en el arteterapia para facilitar el proceso de acercamiento al grupo y abrir las primeras vías de comunicación. Dentro del proceso del arteterapia:

«las primeras experimentaciones plásticas deben ofrecer facilidad operacional, para que no sean agravadas las defensas y resistencias naturalmente existentes, presentadas en el inicio de cualquier proceso terapéutico. Las actividades deben propiciar un clima de experimentación placentera y lúdica, sin exigir “performances” complejas. El uso de la imagen (ilustración) facilita este proceso pues posee símbolos bien configurados, donde la expresión se da a partir de la elección y composición de agrupamientos simbólicos. Aunque parezca simple, fortalecerá planos muy adecuados, sobre aspectos psicodinámicos, presentes en aquel momento, en la vida de cada uno que las organiza.» (Philippini, 1998:6).

Aprovechando la necesidad del anonimato en una investigación, pedí que cada uno eligiera un nombre con el cual serían identificados en la descripción del estudio. Me parecía más lógico que este “nombre” partiera de ellos mismos, principalmente porque tanto el CAP como esta investigación, enfocan aspectos de la construcción de la identidad docente.

El “nombre” es en sí una de nuestras primeras identidades con relación al mundo, aunque *«en general, el nombre te lo ponen los demás»*, como comenta Carmen coordinadora del curso. El hecho de definir el propio nombre en este nuevo contexto y representarlo a través de una imagen, revela una auto-descripción repleta de significados. Son nombres metafóricos que aportan numerosas informaciones y posibilidades de lecturas para los propios partícipes.

Existen culturas asignan a la elección del nombre una representación simbólica. Por ejemplo, para muchos indígenas al igual que para los antiguos egipcios, el nombre era más que un signo de identificación. Era una dimensión del individuo y en él se encontraban todas las características de definición de un símbolo: significación, dinamismo, misterio, etc. Ya para el mundo celta, el nombre está estrictamente ligado a la **función**. En este sentido el nombre es escogido en virtud de una particularidad o de una circunstancia notable (Chevalier,1988).

En la presente jornada, se utilizó el siguiente criterio para la elección del seudónimo: el primer nombre representaba el de pila y el segundo, haciendo la función del apellido,

correspondía a una palabra como definición de origen. Esta definición podía estar vinculada a cada uno como persona, estudiante, profesional, con relación al curso, con relación al momento en el cual se encontraban o a cualquier otra cuestión en particular. Esta elección fue totalmente libre y espontánea.

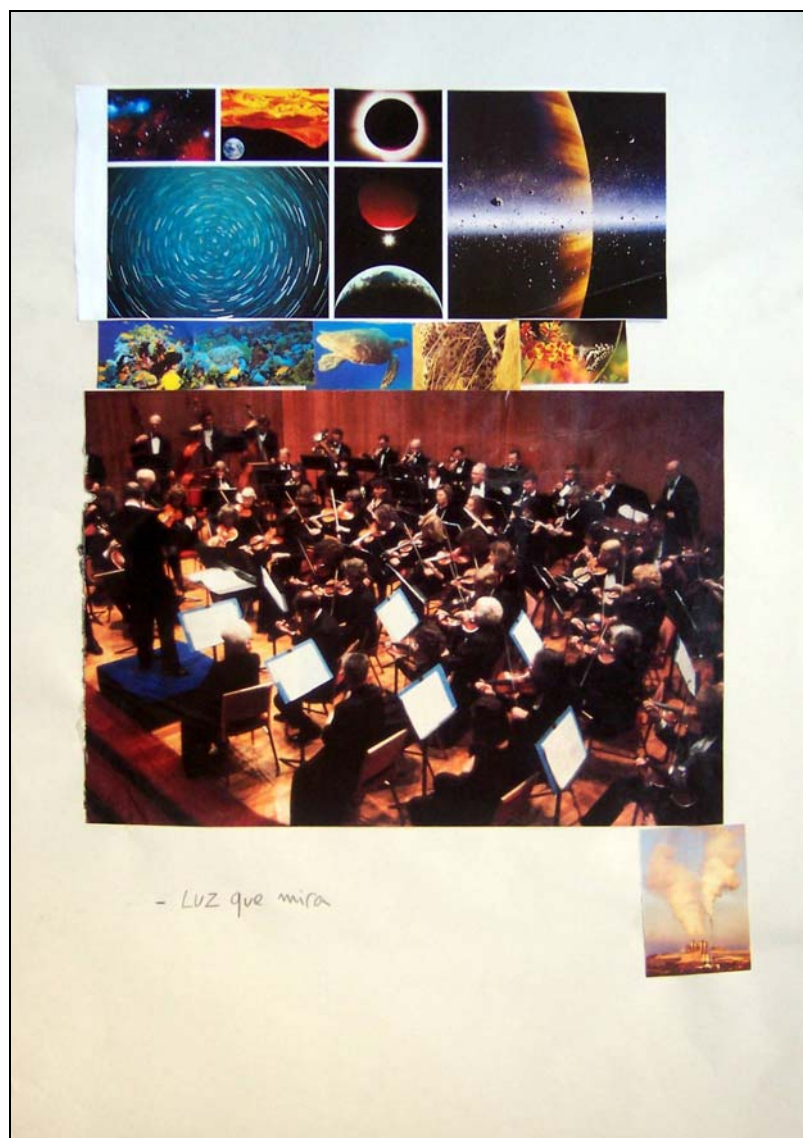
Este nombre también representaba una “nueva” identidad en este grupo de trabajo. Como primera representación plástica, les pedí que realizaran una ilustración para “SU NOMBRE”, usando el material plástico disponible.

Presentación de los sujetos de esta investigación

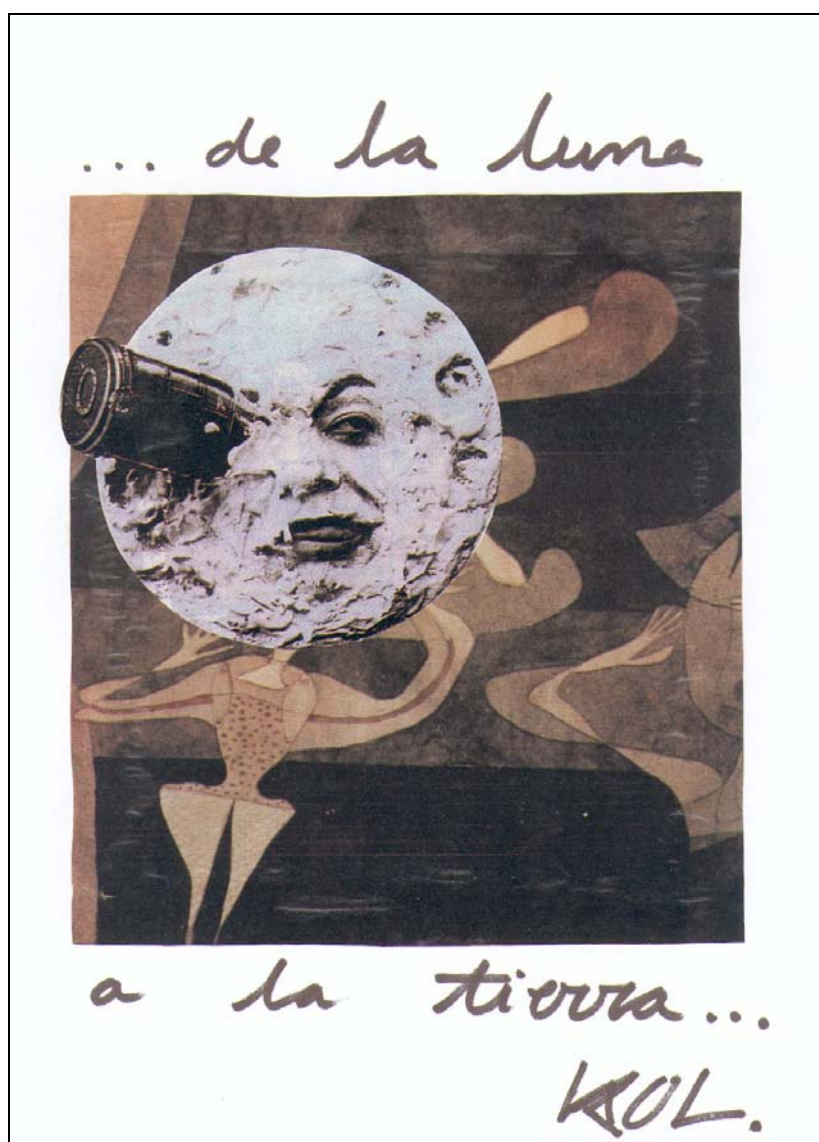
Cada uno de los participantes presentó su “nuevo” nombre a través de la imagen que había elaborado. En este momento expresaron “lo qué es ser profesor para ellos”. Es interesante destacar que la presentación de un "nuevo" nombre de alguien a quien ya se conoce previamente es un hecho que provoca un efecto sorpresa.

A continuación presento a los sujetos de esta investigación a través de las imágenes elaboradas, con la propia descripción realizada por cada uno de los autores y manteniendo la secuencia temporal que se dio en el taller.

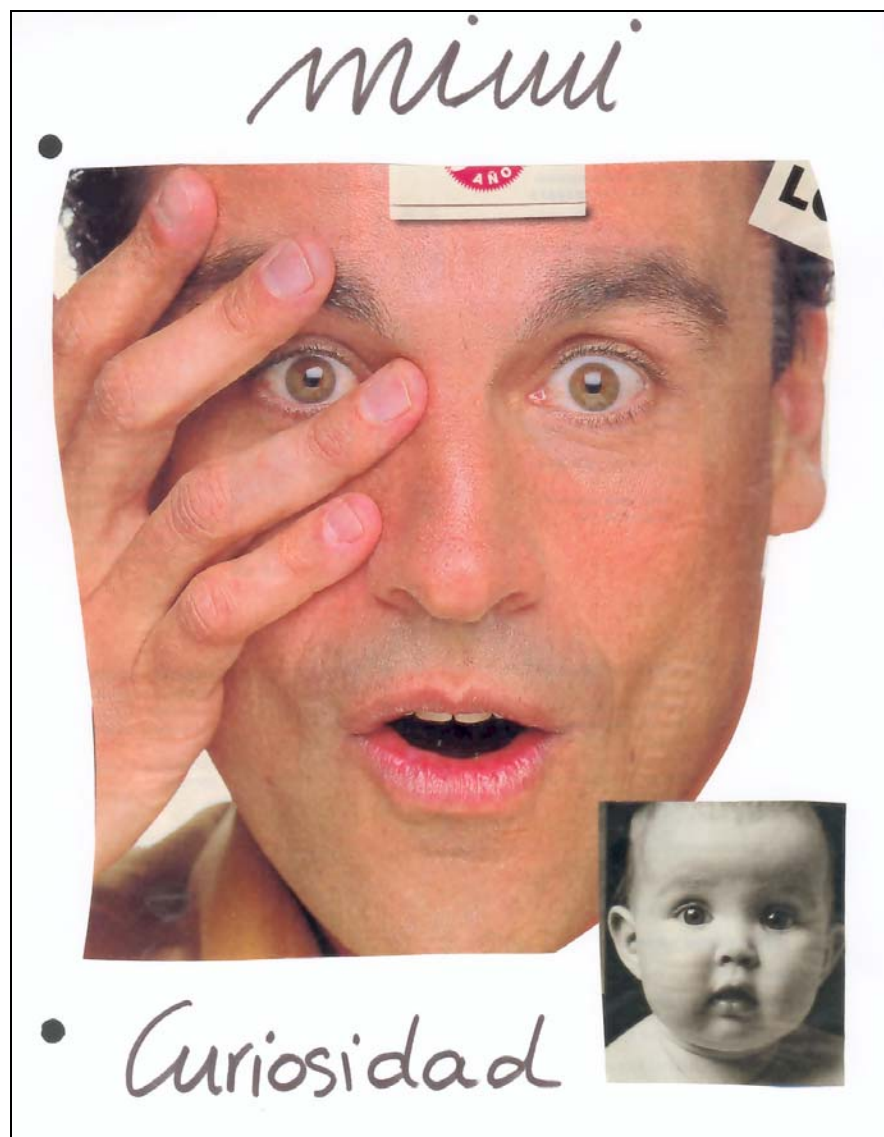
«Yo soy **"LUZ QUE MIRA"**. Pensé en esta imagen como si fuera una orquesta armónica. Después también he visto que detrás de estas fotos hay una presencia. Hay una intención por el color, la luz, la suavidad. Pues aquí está. Y, ser profesor para mí, es ser mediador. El profesor también tiene que ser el facilitador... es el que encontrar la identidad del grupo a parte de la individual.»



«Yo soy **"KOL LUNA TIERRA"**. Por tener que ir de la tierra a la luna y el marciano de la luna a la tierra, o sea ¡qué lunática! Sí, podría ser un individuo así ¿no? Podríamos decir que el profesor también tiene que ser un poco así, el de los descubrimientos. Y siempre tiene que estar preparándose. También eso es un viaje a la luna.»



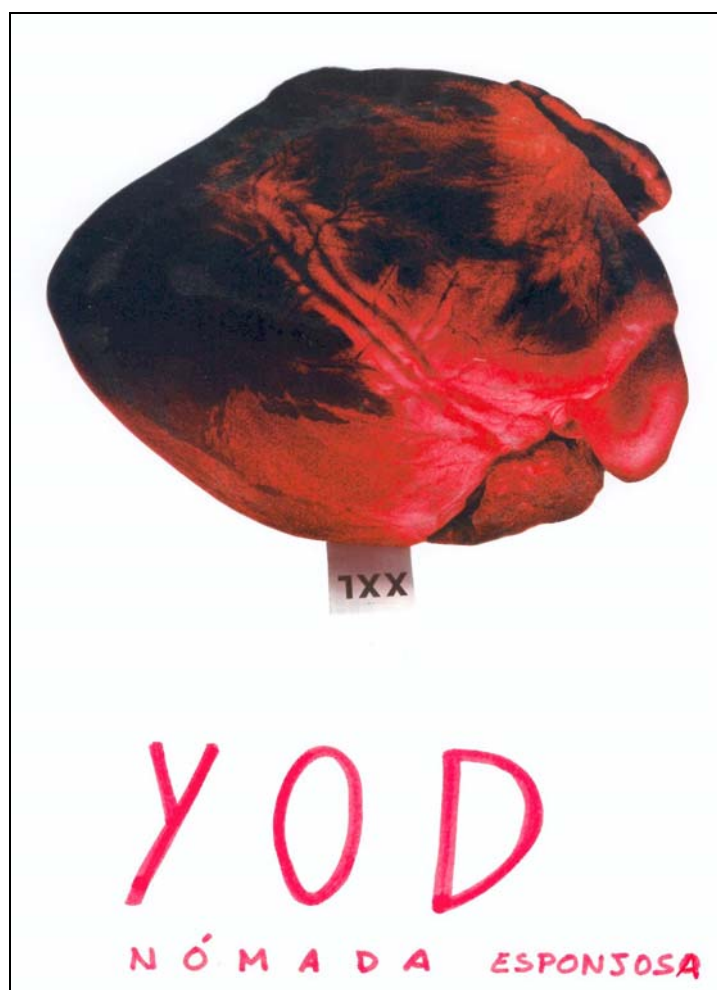
«Yo he puesto **“MIMI CURIOSIDAD”**. Mimi porque en mi casa me llaman así. Creo que hay muchas cosas, muchos aspectos aquí, no sólo el... que sea autónoma en la vida. Para mí, el educador es aquel que tiene que contener de alguna forma, pero que también tiene que tener las riendas ¿no? O sea, de alguna forma el profesor, es como el director de orquesta y que organiza. Y bueno, algún trompetazo hay ¿no?»



«Me sonaba a “Juana Calamidad”, pero me decidí por “**ANITA INQUIETUD**”. Entonces he puesto las casas, los mapas del mundo. Me siento cómoda como dentro de una casa. Ser profesor es compartir la vida»



«Yo me llamo **“YOD NÓMADA ESPONJOSA”**. Yod significa semilla en hebreo y también utilizo muchísimo el mismo símil. Desde siempre pintaba semillas porque para mí la idea de la vida es eso, es ir creciendo, ir germinando continuamente. Entonces he puesto también un corazón enorme, talla XXL porque me gusta mucho ir por la vida con sentimiento y con el corazón abierto y me gustaría que la gente pues también fuese así. Lo del “Nómada”, es porque ahora me estoy leyendo escritos sobre teoría feminista y he encontrado otras maneras de ver cómo tendría que ser la ciencia, la tecnología y los individuos, como nómadas. Me gustó mucho este símil. La idea de ir por el mundo como un nómada, sin lugar fijo y sin también una identidad fija, sino ir absorbiendo de todos los sitios. Como la “esponja” que absorbe y es como creo yo que tendría que ser un profesor. No hablo sólo de un profesor sino de profesores y profesoras, porque cada uno tiene que acomodarse al tipo de sociedad en la que está y al tipo de alumno e individuo que tiene. Para mí, el profesor es alguien nómada como una esponja que absorbe y tiene en cuenta todas las necesidades de sus alumnos, de la sociedad, de él mismo; que tiene que enseñar a conocerse a uno mismo, en que mundo vive y enseñar a ser autónomo.»

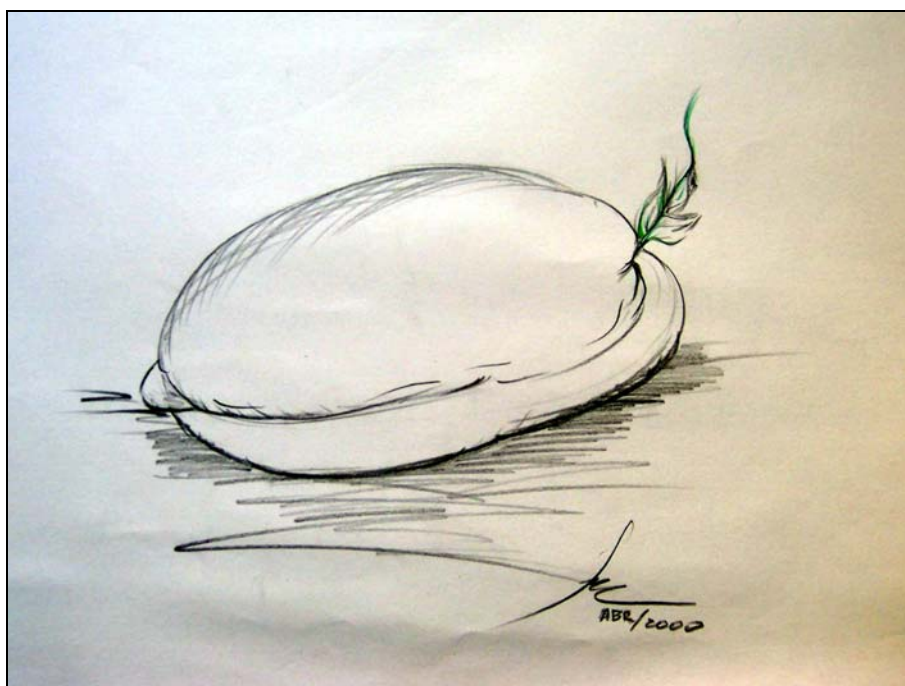


«He ido más lejos. Soy **"SAN TOMY OBRERO CALVIN"**. (muchas risas) La idea de camino ha estado muy presente en la experiencia del CAP, y como nuestro encuentro de hoy aún sigue siendo con este motivo, es como seguir el viaje. Y como profesor me siento más capacitado que antes. Ahora no sé si llegaré, por ejemplo, a trabajar en una escuela pública. Lo contemplo como una posibilidad. En ese sentido creo que tengo un buen punto de partida. Lo que pasa es que mi propuesta personal no está centrada en la educación. Ahora, por ejemplo, en mi taller no soy educador. A mí me interesa, más que la educación, sobre todo ser competente. Si llega a ser el caso, podrá ser algo que yo sepa que está bien. En este sentido el CAP me ha ayudado bastante »



Yo también participé de la actividad de presentación. Hice una imagen vinculada con la realización de esta tesis, presentándome como **“ZENY GERMINANDO”**.

Zeny es un nombre que me acompaña desde la juventud. En aquel momento, la investigación tenía para mí el sentido de una semilla que había sido plantada muchos meses antes y que empezaba a germinar.



Como los otros cuatro colaboradores no pudieron estar presentes, una vez pasada la jornada, les expliqué en que había consistido la actividad y les pedí que también eligieran sus propios nombres de identificación. Estos fueron los seudónimos escogidos:

“JAN VAN SANT”
“ADRIÀ BON MATÍ”
“KUKA CAMBIO”
“MAFALDA RIGGOLO”

Del mismo modo que para los demás participantes, durante una de las entrevistas con las coordinadoras del curso, les pedí a que eligieran sus seudónimos:

“CARMEN DIFERENCIA”
“AINA RETO”

La tarea de elegir un nombre no ha sido fácil para las coordinadoras. Ambas pasaron por varias opciones de nombres a fin de buscar uno que las identificara considerando el aspecto emocional y el papel que ocupaba en el curso.

En el caso de Carmen:

«Como primer nombre, creo que sería interesante Carmen o Dolores. Quizá por referencia a Carmen Luque, que era una educadora feminista. Carmen me parece un nombre sugestivo, con el que no me identificaría, pero como alternativa y vinculado a las emociones... (sonrisas) ¡Qué duro! Para el segundo, me parece un nombre difícil de sostener en una tesis, pero, si te sirve de ayuda... pensando en un nombre como el que te planteas en un chat... como “hacker”, etc. Sería “Radical”. Yo creo que eso me define bastante.- “Carmen Radical”. Ya te digo, no creo que se pueda sostener en la tesis, pero ese sería el nombre con el que me identificaría y con el que, además, creo que algunas compañeras me identifican. Y eso también dentro de ese sentido del humor, no sé... es interesante, porque, a veces, el nombre te lo ponen los demás. Quizá con relación al curso de formación buscaría un nombre más... no más prudente, pero sí, desde una visión alternativa, un nombre... menos extremo... menos radical.... quizá algo que tuviera que ver precisamente con la perspectiva feminista, postfeminista, algún elemento que tuviera que ver con la perspectiva, pues, estructuralista. Quizá elegiría algo que tuviera que ver con la cotidianidad, con lo doméstico incluso con la intimidad, pero no creo que sea el adjetivo que tenga que ver con mi papel en el curso. Intentaría alternar ese adjetivo con lo cultural, lo político, lo social... déjame que lo piense. Yo recuerdo que, hace un par de años, en uno de los grupos al final del curso, un estudiante en concreto, decía: -“bueno, lo que hemos aprendido en tu grupo es a problematizarlo todo”. Pues, quizá lo de “Carmen Problematizadora” sería también muy... Pero deja que lo piense y que sea un apellido que tenga suficiente complejidad para poder reflejar la identidad y mantener las dos cosas.» (Carmen,12,30).

Al cabo de unos días, ella me envió su definición – “Carmen Diferencia”.

Aina había estado implicada en el CAP durante cuatro cursos, empezando como alumna hasta ser coordinadora y formadora del mismo. Según ella, en todo este período las emociones han tenido un papel muy importante, pero han ido variando dependiendo del momento en el que estaba respecto a su papel en el curso, principalmente al estar trabajando la “identidad docente”. Buscar un único “apellido” que la identificara, le resultó difícil aunque resumía en “UN RETO” el significado de la experiencia en todos estos años. Ella prefirió especificar la experiencia emocional de cada curso, identificando sucesivamente su identidad:

cursos	papel	sensación
96/97	estudiante del CAP	inquietud
97/98	observadora -participante	desconcierto
98/99	coordinadora de las prácticas	responsabilidad
99/00	coordinadora y formadora	implicación

Encuentro pertinente describir estos detalles, debido a la importancia que tiene la elección del propio nombre en este estudio. Éste implica no sólo el anonimato sino también una síntesis del significado de la experiencia vivida, en una propuesta de formación que tiene como enfoque la identidad docente.

Planteamiento de las cuestiones

Previamente había destacado de las entrevistas las cuestiones que habían sido señaladas por más de dos personas. Son aspectos en torno a las emociones, los cuales los estudiantes destacaron como características o “hechos” recurrentes a lo largo del curso:

- «Hubo dificultad de revelar la parte íntima».
- «Faltó un momento de más aproximación».
- «Una cosa es comprender, otra es llegar a ello».
- «Hubo presión, tenía que salir algo».
- «Faltó humor».
- «Hay que trabajar el rol de docente y todas las emociones que generan».
- «La emoción es como una herramienta».
- «Las reacciones de cada uno – te enfadas, te pones nervioso, tienes miedo y no sabes el por qué».
- «Proponer situaciones "asumibles", más al alcance de uno mismo»
- «Ejemplos de situaciones en clase, te ayudan a abrir un poco los ojos.»
- «Leer el diario dentro de otro contexto que permita otras maneras de verlo»

Esta serie de informaciones desde la fenomenología forman parte del “almacenamiento” de nuestras “experiencias acumuladas”, que pueden conservarse en forma de mero contenido pasivo. Para Schütz (1972:107) *«parte de ese contenido pasivo fue producido mediante actividad intencional y puede ser reactivado, retrotraído al modo activo y luego re-establecido paso a paso conforme demostró Husserl»*. Esta identificación es en sí misma un nuevo “contexto de significados”. En la terminología de Husserl, es una *“síntesis de reconocimiento”*. Tanto para Husserl como para Schütz, lo que re-emerge en el sujeto o inclusive se reconstituye, depende de su acto de atención a su “almacenamiento” de experiencias acumuladas. Cuando dirigimos la atención a un hecho y volvemos a darle significado, esto puede facilitar el reconocimiento de su causa y su comprensión.

En el proceso arteterapéutico, este “foco de luz”, que hace reactivar la experiencia vivida, se revela de forma espontánea a través de las imágenes. El facilitador tiene que ser hábil en saber crear un espacio que propicie esta inmersión del sujeto y al mismo tiempo saber “estar ahí” y acompañarlo en su proceso. Esto significa que el terapeuta debe estar siempre atento a la cualidad del contacto con el sujeto o grupo y también en identificar como fluye su energía. Como describe Ciomai (1999:247) *«el foco de atención tanto del facilitador como de las personas involucradas, se vuelve no sólo hacia las cuestiones de carácter individual, sino también hacia la compleja red de interrelaciones que ocurren en el ambiente»*.

En el trabajo con grupos nuevos, con intervalo temporal definido, como por ejemplo en jornadas, “workshops” o talleres, al tratarse de un encuentro puntual, pueden estructurarse algunas dinámicas como material disponible que posibilite la introducción del problema en cuestión. Philippini (1998) sugiere utilizar como continente simbólico, temas ligados a la exploración, expansión y transformación del proceso creativo, que funcionen como recursos auxiliares en la reflexión y como incentivo al espacio creativo interno. Se trataría de una tarea de preparación del grupo para la expresión y materialización simbólica más fluida.

Pensando en el diario de CAP como “instrumento de comunicación” (Hernández,1992:29) preparé una serie de sobres para el grupo, como si fueran correspondencias. Cada uno tenía un formato distinto y traía una referencia que evocaba el curso.

Un primer sobre, más grande que los demás, contenía lo siguiente:

- hojas blancas para escribir,
- un cuestionario con la relación de los tipos de emoción señaladas por los constructos personales⁷¹
- la letra de la música brasileña *“Que foi feito de veras”*, como sugerencia de un texto para la reflexión.

⁷¹ Las explicaciones sobre el por qué de este cuestionario se encuentran en los apartados 35 y 36, capítulo IV.

Otro aspecto importante desde el punto de vista del arteterapia junguiano, es la construcción de un recipiente como espacio que abriga el proceso. Este recipiente puede ser una caja, una carpeta, un cuaderno, etc. Tal como fue el propio “diario” para los estudiantes del CAP, este primer sobre también representaba el abrigo donde se guardarían todas las evidencias de la experiencia de esta jornada expresiva.

Los demás sobres contenían alguna de las preguntas que siguen abajo. Estas preguntas están en primera persona y todas ellas hacen referencia al diario y su contexto dentro del curso. La dinámica consistía en recibir cada sobre, leer su contenido, estableciéndose un diálogo de uno consigo mismo. Luego se pasaba al siguiente. Mientras, sonaba una música que representaba un significado especial para este grupo ⁷².

Las preguntas planteadas y la letra de la música brasileña:

- ¿Por qué hice estos apuntes?
- ¿Los coordinadores del CAP comprendieron lo que está aquí?
- ¿Había transparencia?
- ¿Qué emociones estuvieron presentes?
- ¿Cómo lo viví?
- ¿Cuáles han sido las implicaciones de esto en mi vida?
- ¿Qué destacarías?
- ¿Se podía haber hecho de otra forma?
- ¿Qué significado tuvo?
- ¿Cómo lo veo hoy?
- ¿Qué me gustaría saber más?

Todo el camino hasta aquí fue una preparación “anímica”, un acercamiento para desarrollar empatía hacia al contexto (grupo, facilitador, ambiente y problema de la investigación), para poder llegar a tocar el tema clave con fluidez. Era fundamental hacer esta preparación. De hecho, era lo único que yo podía haber como “agente comprensivo”. Es decir, crear de un

LO QUE FUE HECHO DE VERAS

Qué fue amigo
De todo lo que soñamos
Qué fue de la vida
Qué se hizo del amor
Quisiera encontrar
Aquel verso “niño”
Que escribí tantos años atrás

Hablo así sin añoranza
Hablo así por saber
Si vale mucho lo ya hecho
Más vale lo que será
Y lo que fue hecho
Es preciso conocer
Para mejor proseguir

Hablo así sin tristeza
Hablo por creer
Que es partiendo de lo que somos
Que nosotros llegaremos a crecer
Otros octubres vendrán
Otras mañanas plenas de sol y de luz.

*Música de Milton Nascimento y Fernando Brant
(traducida del portugués)*

⁷² Como presentación de las prácticas, un grupo de estudiantes elaboró un “diario alternativo” en forma de periódico, llamado “TrencaCAP”. En este comentaban que en las práctica oían diariamente “Après la pluie” de Satie. Esta música tenía un significado especial porque les remetía a un recuerdo de aquel momento.

espacio que propiciara la reflexión y de esta manera cada uno podría hacer su propio proceso interno de reconocimiento y comprensión.

Dialogando con el propio diario

«Conversar consigo mismo acerca de su propio proceso de aprendizaje y observar, investigar, analizar, formular, revisar, decidir y actuar sobre la base de encuentros creativos. Esto conlleva tanto sentimiento como pensamiento». Thomas y Harri-Augstein (1985:27)

Escribir PARA el diario y no SOBRE el diario

Como planteamiento del problema se propuso un ejercicio de redacción creativa. Ésta ayuda a traer las imágenes al consciente y objetivarlas. Hace que el sujeto entre en contacto con la comunicación simbólica (Philippini, 1998). Puede partir de algún acontecimiento, de una situación concreta o también de una producción, sea del propio sujeto, de otros autores, plástica o literaria. El escribir "PARA" implica una relación de intimidad (Marçal,1996). En el caso de un objeto, ese adquiere vida propia. Se trata de crear una vía para un diálogo íntimo con el diario.

- **¿Qué significado tiene el diario?**
- **¿Cómo lo representaría?**

«En la medida de lo posible, es preciso hacer la relación entre el objeto escogido como significante del deseo y la necesidad de observarlo, para hacer de ello una imagen legible. Ciertamente, para eso es necesario levantar todos los obstáculos psicológicos que se oponen a la asimilación de la imagen percibida.» (Païn y Jarreau, 1996:31)

Ampliación del tema: ¿cómo comprender la experiencia emocional vivida?

«De las primeras configuraciones simbólicas surgirán los símbolos más impregnantes, que para ser comprendidos gradualmente deben ser amplificados por la transposición de modalidades expresivas. Este hecho permite que un símbolo pueda ser explorado y elaborado de diversas maneras y posibilidades plásticas tales como configuración de los trazos a través del dibujo, liberación y fluidez en la composición de los colores en la pintura y creación del volumen y organización espacial en el modelado, así como de otras innumerables formas artísticas» (Philippini,1998:6).

Como proceso natural de desarrollo no hay como prever los elementos emergentes que participarán de esta etapa. Para intentar comprender la experiencia emocional, desencadenada con la presentación del diario en un determinado momento del curso de formación, hicimos una ronda de reflexiones. Como la reflexión es una de las características propias de este grupo, ésta también fue la vía para la comprensión en esta etapa de la jornada. Sin embargo, no fue una reflexión que partía sólo de las palabras, sino de imágenes y metáforas.

Cada uno a su manera, dio su aportación al exponer las propias experiencias y puntos de vista con relación al hecho. Los contenidos de estas reflexiones son los que dan matices a la construcción de esta investigación, y se encuentran como evidencias principalmente en los próximos capítulos.

Globalización

«La globalización es el momento en que concluye todo el proceso en una imagen. Una conclusión de un trabajo puede darse de manera diferente, dependiendo del enfoque de cada uno. En la conclusión de las actividades plásticas la palabra podrá ser productiva, desde el momento en que sea posible codificar de manera consciente y consistente experiencias subjetivas a veces muy profundas» (Philippini,1998:7).

La globalización también implica la conclusión de la experiencia como forma de comprensión. En este sentido, aunque tampoco se puede asegurar por adelantado, aquí se esperaba obtener las respuestas a las preguntas que fundamentan esta investigación. Estas respuestas, del mismo modo que las reflexiones anteriores, se encuentran expresadas como evidencias de la investigación.

Los participantes obtuvieron también sus conclusiones y comprensiones personales referentes al diario, a partir de sus propias experiencias en la jornada. Una vez concluida la misma, estas experiencias, que fueron compartidas con el grupo, revelan:

- **“el significado del diario”**
- **“la comprensión de lo vivido”**

A continuación presento las conclusiones de cada participante con relación a su vivencia en la jornada expresiva, como síntesis del significado del diario y la comprensión de lo vivido expresada como globalización de esta vivencia. Esta presentación revela sus reflexiones a través de sus propias palabras e imágenes.

YOD**El diario**

«La metáfora que tengo del diario es que era como un viaje mental en el que muchas veces no sólo lo que escribía, sino además en el trayecto a casa o en el tren pensaba, pensaba... Y es como un viaje, es así como lo recuerdo, como un viaje.»

La globalización

«Yo empecé con la idea de la semilla y el árbol, luego me di cuenta que el árbol era yo. Pero con un árbol sólo no hay suficiente sino que es un bosque lo que forma el mundo. Y que cada persona es un árbol distinto, con sus raíces, su cultura, sus vivencias y sus nuevas ramas que son las nuevas perspectivas. Entonces acabé con la imagen del tallo de un árbol que es como si fuese un árbol genealógico de todo lo que fue para mí el curso pasado y todo lo que apareció en mi diario. Pues luego me he dado cuenta que para mí también son muy importantes las emociones, por eso he puesto el corazón. Y la otra imagen que escogí es la idea del viaje ¿no? Porque es muy importante también esa idea de tránsito y de fluir. Lo que decía del nómada, que es una persona con muchas inquietudes y que le gusta mucho viajar y conocer mundos. Al final he concluido con una regadera que entronca con la idea de poder regar los árboles y los bosques. Pero regarlos no de agua sino de palabras que significan cosas. Que es compartir, hablar, reír, recordar, pensar, sentir, comprender experiencias, sensaciones; que es todo lo que ha aflorado hoy por aquí. Pues eso. La experiencia de hoy también ha sido como una regadera. Aquello de agua fresca, nueva, que te hace sentir como si revivieses cosas. Ha sido interesante, me ha gustado. Me siento agua nueva.»



YOD - diario



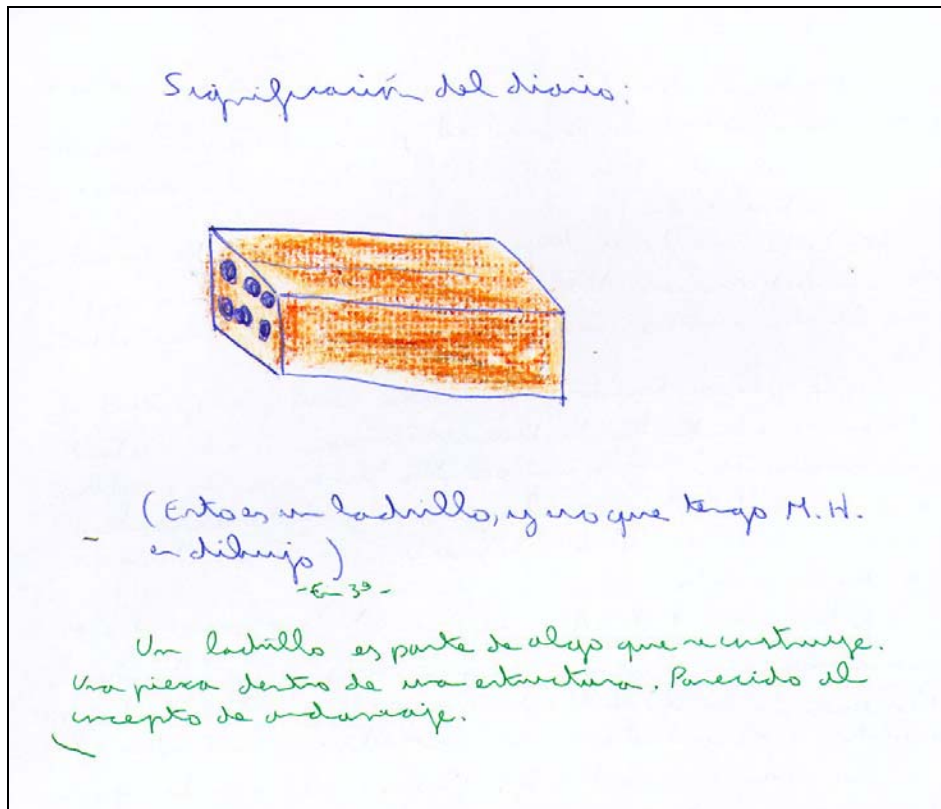
YOD - globalización

TOMY**El diario**

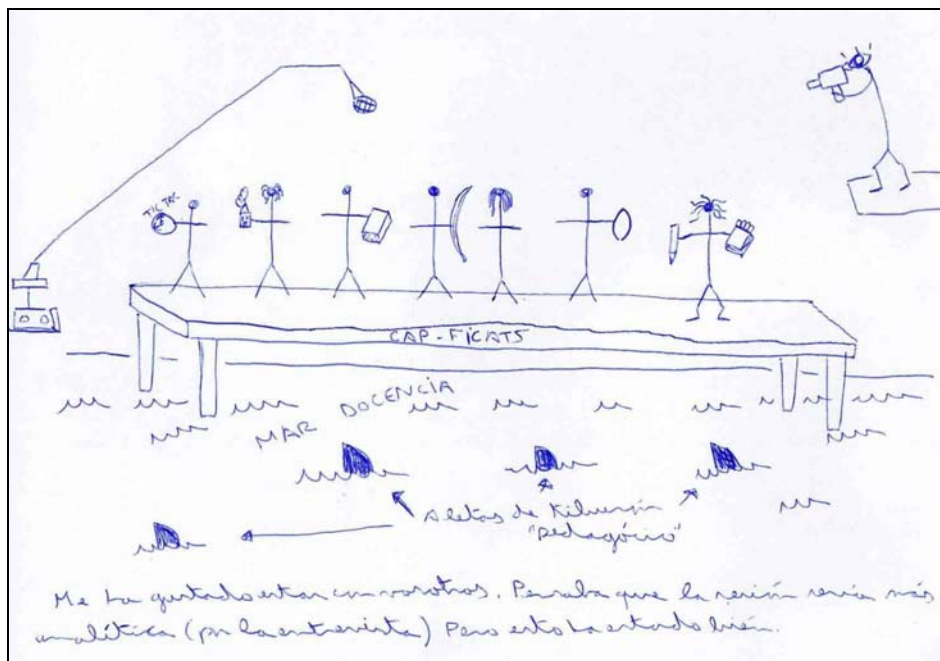
«He representado mi diario como un ladrillo. O sea, me imagino el ser profesor como algo que se construye. O yo mismo, aunque no soy profesor, mi identidad también me la imagino como una construcción. Entonces el CAP y el diario fueron un esfuerzo por hacer un ladrillo. Es decir, por tener una base.»

La globalización

«En las imágenes que construimos en el inicio del curso del CAP, me veía en un camino, el camino de Santiago, con una camiseta de Cuba. Era simplemente la idea del camino. También un poco el viaje de descubrir la docencia a través del CAP para ver si podía ser profesor. Al final del CAP puse una imagen de mi taller de artes, porque en aquel momento lo estábamos haciendo y pensaba que ese era el futuro. Hemos tenido algunos alumnos adultos, aunque de momento se ha quedado un poco aparcado. Ésta es la imagen de hoy. Éstos somos todos nosotros, incluido el cámara. Aquí estamos de nuevo “capficats” en la mesa con todas las aletas de los tiburones pedagógicos que son: no considerar a los demás, el autoritarismo, etc. Yo realmente pensaba que por la entrevista que me hiciste, irías a enfocar la jornada de un modo más analítico. Porque preguntabas cosas. O sea, la idea que me hice de hoy es que íbamos todos a leer trozos del diario. Ha sido mucho mejor así. O sea, a través de la metáfora que has hecho, de los elementos y de la construcción del mundo este, ha sido como buscar un modo más distendido de hablar de lo mismo. Ha sido importante aprender a hablar con metáforas. Es una lástima que Anita se haya ido antes y que tampoco Adrià, Kuka, Mafalda y Jan no hayan podido venir.»



Tomy - diario



Tomy - globalización

MIMI**El diario**

«En mi diario sobre todo hay mucha observación. Yo había puesto en el centro un corro de niños que era el núcleo de todo. Para mi eran los niños, las clases, como lo conectaba todo. Después hay emociones que salen y que están dentro también. Luego hay la observación de todo, de la tutora de prácticas, del CAP, de los niños, de todo. Apuntaba cosas de lo que vi y de lo que escuché, de gente... Estas eran las visitas que teníamos en el CAP, que venían a explicar cosas, están aquí como letras enlazadas. Aquí pongo: “educar es...” “ser profesor es...” Estos eran siempre los temas. La tutora de prácticas también ha sido muy influyente en el CAP».

La globalización

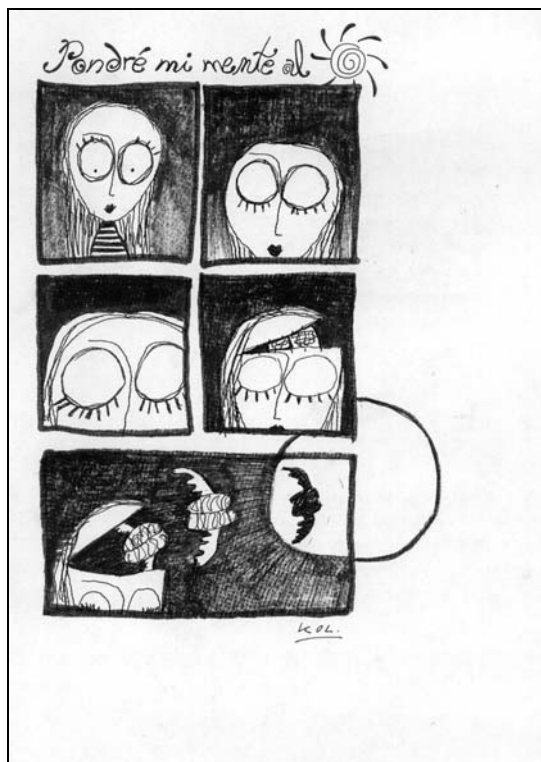
«En la última imagen que hice en el CAP se veía una montaña con un escalador que la subía. Él estaba lleno de cuerdas las cuales eran todo lo que me había ayudado en el curso. Ahora he puesto un camino. Estos son mis pies, con bambas, que van andando. Salen flechas y entran. Por aquí estamos nosotros y todos los de ahora, pues hay la elaboración de todo el camino, de todo lo que ha habido, en el CAP. Hay la escuela que estoy ahora y las presentaciones y te encuentras también. Todo va configurando un camino que es como pasado y que no tiene fin. Pensaba que preguntaría cosas sobre el CAP. Y pensaba: “no me acordaré de nada, no sabré qué decir y del diario tampoco porque ya acabamos del diario hasta el moño, pero venga pobre vamos a ayudarla ¿no? (risas). Y me ha resultado muy ameno. De otra manera, no tan analítica. Porque a mi me aburre y además a veces no se que decir . Así da más “pie” a poder hablar.»

KOL**El diario**

«La primera imagen que enseñé en el CAP, fue la de un niño con cara de sorpresa por ser la primera vez que escuchaba un sonido. Esa también era mi expectativa. Como era la primera vez que hacía el CAP, una cosa de educación... pues claro, no es lo mismo que aprendas tú, que ya dar tú, tu saber, tu teoría a los demás. Después la última imagen fue una melodía, porque había descubierto una canción. Una partitura donde habían diferentes notas. Eso porque también una clase puede ser como una especie de coro de voces. Eso también explica que hay que escuchar el sonido, la creación y a veces silencios. También en el diario hubo silencios. A veces eran más cortos, más grandes, de todo había. El diario fue como un cerrar de ojos para poder ver. Porque fue una cosa como de adentro para afuera, pero eran cosas que venían del exterior. Entonces lo he hecho como una imagen en plan simbólica de la persona que está en la cabeza y sale de la mente hasta que sale al Sol. Lo que pasa que no lo comprendí del todo bien. No sé, es que yo lo puse como algo personal, no había referencias de autores y esas cosas... También hay hojas en blanco y no he puesto el nombre. Yo lo puse en el sentido de que eran papeles que eran blanquitos y los escribí y eran parte de mí ¿no? Eran papeles blancos, pero eran transparentes, se veía lo que había. Era yo. No eran papeles oscuros donde serían todo negro y entonces sí que no se veía nada.»

La globalización

«Y después siguiendo la metáfora de la mente pues lo mismo también el sol y animarte un poco, entonces es un cerebro que está rojito porque está harto de las emociones, que sigue recibiendo, contento con las alas así flotando. Pues eso creo que simboliza un poco también el movimiento y tal, porque claro, el cerebro es lo que nos da movimientos también, de un lado para otro, nos hace pensar.»



KOL - diario



KOL - globalización

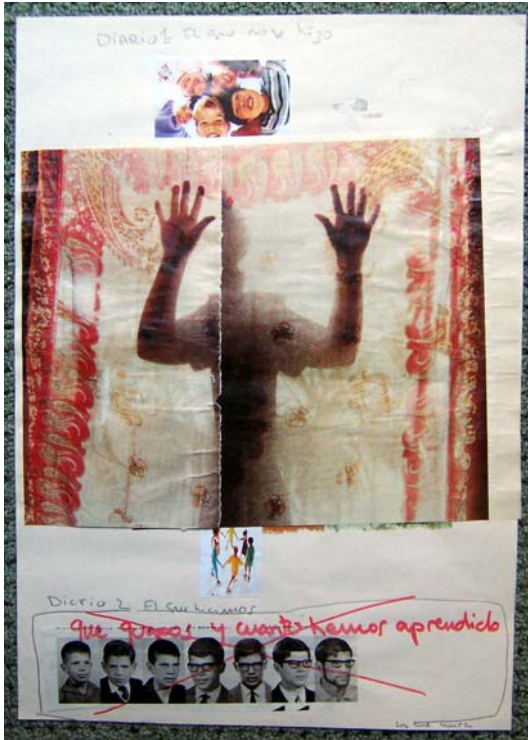
LUZ**El diario**

«Hoy estuve mucho rato pensando sobre el diario del CAP, porque además yo no hice el diario. No estoy satisfecha de no haberlo hecho pero bueno. Pensando en el bloqueo que hubo a la hora de exponer el diario, he visto que el diario podía ser como un desvelar. Un desvelar de nosotros mismos. Por eso he pensado que podría ser una imagen de una persona detrás de un velo. [abre la página de la imagen – diario 1- para enseñar lo que está abajo – diario 2 -] Aquí hay una imagen de un ser, de un ser humano con la tierra, las emociones. La parte de agua y de la tierra. Entonces es como sacarlo de aquí, de esta dualidad que también había en las emociones. Entonces “el diario que no se hizo” fue porque estábamos todos como a la expectativa, como niños interesados. Y después, donde se hubiese podido construir a partir de esta identidad una identidad de grupo. Entonces “el diario que hicimos” fue el de nuestra profesión individual sólo. Digamos de alguna forma. O sea, que los profesores no lograron esta identidad de grupo, de conectar el individuo con el grupo. Es un poco a la conclusión que he llegado. Entonces este diario que hicimos era: que guapos y cuanto hemos aprendido. Como que enseñáramos, pues, nuestra progresión, de cómo llegamos hasta como salimos. Y bueno, son imágenes también sugerentes que pueden tener muchos significados, que cada uno puede tomar sus conclusiones a partir de..., es como abierto el diario personal. Fue el abrirse y el compartir. Pienso que el fallo fue que no nos hicieron compartir, que no sabemos lo que nos encallaron un poco. Yo creo que faltó la estrategia para decir al grupo lo que querían.»

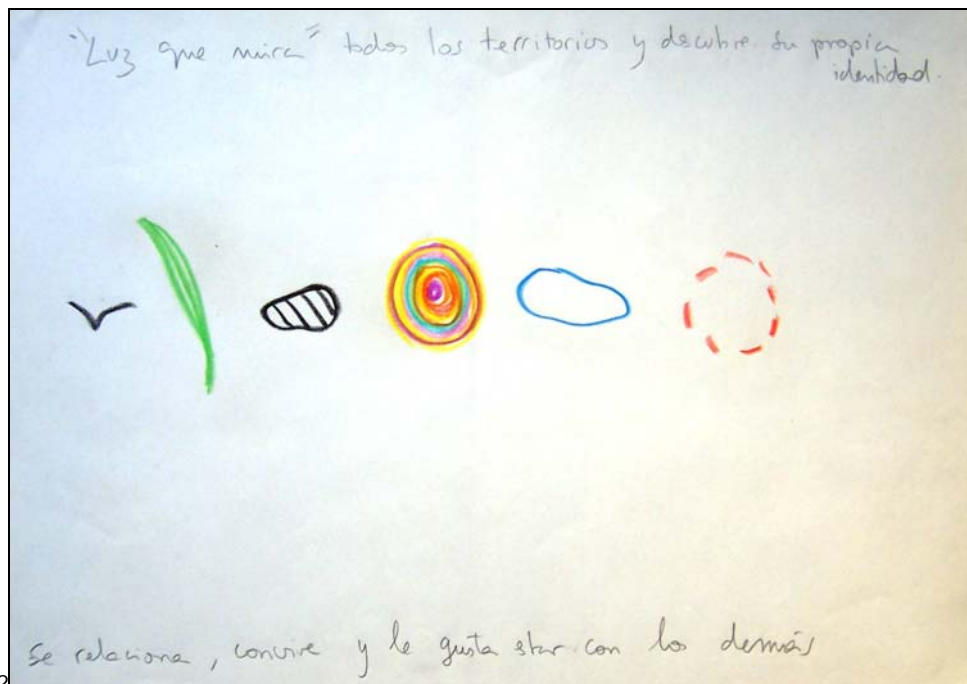
La globalización

«Mi experiencia aquí, pues esa imagen... la Luz que Mira es el título que me he puesto desde el principio. Y aquí está escrito: “la luz que mira todos los territorios y descubre su propia identidad”. Aquí en el centro estamos todos puestos. Aquí a través de las imágenes que hoy han salido de cada uno. Son como distintos territorios donde “se relaciona y convive y le gusta estar con los demás”. Es un poco la conclusión. Esta actividad de hoy ha sido muy interesante. Encuentro que ha sido clarificadora, muy clarificadora. No sé, he salido un poco de este callejón sin salida. Y me ha dado esa idea nueva de ver la posibilidad de reunir el grupo otra vez que no se me había ocurrido. También para ver el por qué falló el diario Pues por qué no supieron reunir el grupo de nuevo ¿no? O sea todos nos hemos quedado sí pero no, aquello con un inicio muy bueno, muy esperanzador y con muchas grandes expectativas y después, un poco ese corte. Pienso que aquí se me ha ocurrido la historia, aquí ha salido, tenía solución, que no sé si es la válida o no pero como mínimo es una. Y decir: bueno, pues el reunir el grupo otra vez y el poner en común y el intervenir, estás a otro nivel, podría haber sido a lo mejor una forma de desbloquear y de que la experiencia hubiese sido realmente más positiva. En la experiencia de hoy, he vuelto a eso, a relacionarme, a convivir y al gusto de estar con

los demás y esto es lo que es rico. A parte de esto, de descubrir tu propia identidad dentro del grupo. Es decir, que todo es interesante pero también en relación con el grupo.»



LUZ - diario 1 y



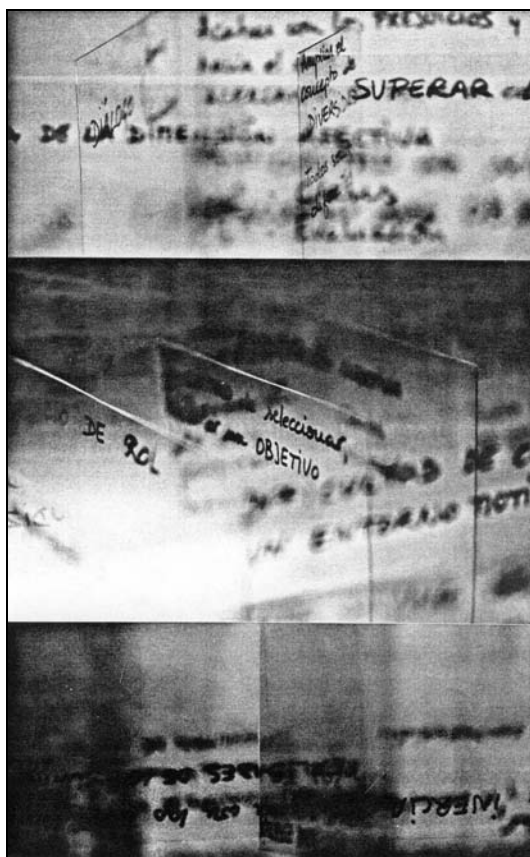
LUZ - globalización

ANITA**El diario**

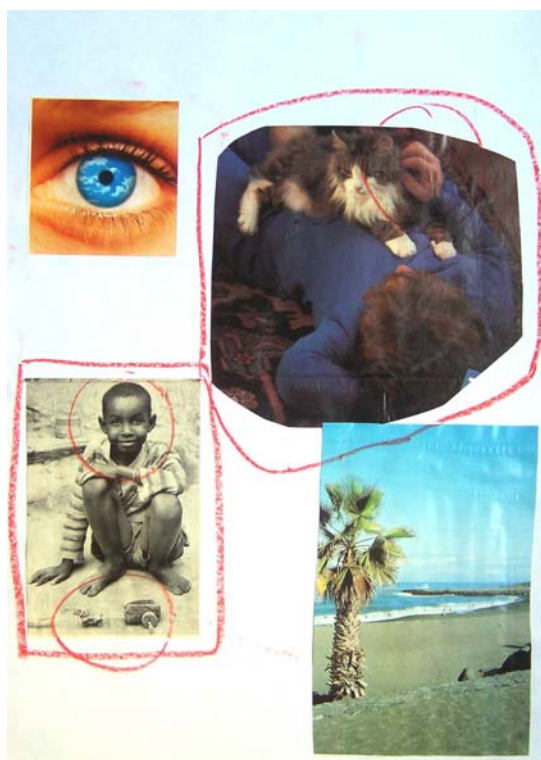
«Has sido como una caja, he metido cosas dentro pero no he acudido demasiado a miraras de nuevo. No me sentía cómoda contigo, no sabía como hablarte, cuánto hablarte. Buscaba recetas, y aquí aparecen como un listado de mandamientos a los que me acogí en un primer momento con mas fe que interrogantes. Necesitabas tiempo y distancia. Si en algún momento eres realmente revelador es en las transparencias superpuestas (hojas centrales) en las que lo único que se puede leer es este almacenamiento desordenado y apabullante en el que te convertiste. Te viví como imposición, con cierta angustia. Ibas a ser observado, analizado. Iba a ser observada, analizada. Tu eras yo. Si alguien te ató fui yo y los ojos de ellos. No había confianza, faltaba tiempo y sobraba tensión. Ahora cuando te miro veo mucho trabajo, veo que nos embarcamos en algo complejo e infinitamente mas amplio en el que cuesta encontrar sitio. Serviste para fijar un momento que puede continuar siempre.»

La globalización

«El encuentro de hoy me ha parecido fantástico. Has creado un ambiente ideal, repleto de buenas vibraciones. He tenido la sensación de estar continuamente jugando a esos juegos en los que pones toda tu concentración y de los que siempre acabas sacando algo. Lo mas significativo ha ido el hecho de no tener que verbalizar las cosas constantemente. Creo que ha hecho la situación mas fluida e interesante. Un encuentro con gente muy positiva. Me siento ahora Anita Renovada.»



ANITA - diario



ANITA - globalización

Cierre de la jornada expresiva

Como se ha descrito hasta aquí, cada momento de la actividad tuvo “un porqué”. Estos pueden haber surgido como un protocolo natural o como circunstancias del momento. Lo importante es percibir si se trataba de la actividad pertinente. Cabe resaltar que el hecho de exponer los “porqués” de cada paso, ha sido con la intención de describir y compartir la experiencia. No ha tenido el objetivo de pasar receta sino, únicamente, de justificar un proceso de investigación.

La finalización de un trabajo puede darse de maneras diferentes, dependiendo del enfoque personal de cada uno. Cuando se trata de una experiencia subjetiva, la expresión inmediata no siempre es la palabra (Philippini, 1998). Muchas veces discurre un tiempo hasta que sea posible codificar de manera consciente y consistente todo el proceso, para comprender la experiencia vivida.

Con la presentación de las conclusiones de cada uno, conforme hemos visto anteriormente, también concluimos las reflexiones en la jornada expresiva. Sin embargo, tal como sucede con el inicio, el cierre es un “rito de pasaje” que sella una etapa. Este puede ser celebrado desde con una gran fiesta, hasta con el sutil sorteo de una “imagen” o de una planta, como fue el caso en este día. Esta presencia significaba una de las herramientas que metafóricamente nos aportó elementos de reflexión, tal como veremos más adelante.

EL DIARIO COMO SIGNIFICADO SIMBÓLICO

Algunas reflexiones basadas en la presentación del caso “Anita”

En esta investigación los diarios de los estudiantes del CAP surgieron como hilo conductor, tanto en el proceso emocional como en el propio estudio, conforme hemos visto. Sin embargo, en ningún momento me veía leyéndolos, ni siquiera durante la dinámica de la jornada expresiva. No les pedí los diarios ni tampoco tenía la intención de hacerlo con el fin de mantener sus intimidades. Pero sucedió que uno de los participantes en la jornada, Anita, debía ausentarse antes de su finalización y no podía esperar las conclusiones. Ella tenía consigo su diario y al marcharse decidió dejármelo. De forma natural, el hecho de tener que devolvérselo propició que empezáramos una relación más cercana de la que fue emergiendo una complicidad (Arnaus,1996). La relación ha seguido construyéndose de forma espontánea a lo largo de estos últimos años.

Con base en la metodología de construcción de “historias de vida”, esta se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con cada etapa de la vivencia del sujeto observado (Taylor y Bogdan,1987:174). Se trata de identificar las etapas y períodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista, y debe incluir todos los datos que puedan modificar cualquier interpretación de su vida y sus experiencias. Cada período puede convertirse en un capítulo o sección. En cuanto al análisis, estos autores sugieren que sea «*un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona*». En la mayor parte de este tipo de relatos, los comentarios e interpretaciones del investigador quedan relegados a la introducción o a la conclusión.

► A continuación describo el caso de Anita y lo entrelazo con las voces de sus compañeros y coordinadores del CAP, para ilustrar “el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente”. Para exponerlo, parto de los diferentes nombres con los cuales ella se nombró a lo largo de estos años. Estos cambios de nombre retratan su identidad docente y la postura emocional en que se encontraba en cada etapa de su vivir. La fuente de las evidencias está identificada de acuerdo con el formato del texto y de la letra:

- **entrevistas:** texto en sangría, letra cursiva.
- **fragmentos del diario de Anita:** texto en sangría, tipo de letra sugiriendo el escrito “a mano”.

UN DIALOGO A PARTIR DEL DIARIO DE ANITA

De la búsqueda del éxito al miedo al fracaso

«É preciso vivenciar o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante.»

Friederich NIETZSCHE

Anita Inquietud

40. En la experiencia de formación inicial docente



En la definición del nombre durante la jornada expresiva, Anita construyó dos imágenes. La anterior se refiere a una de ellas. Esta revela una indefinición en medio a innumerables posibilidades: «¿qué me pongo?». “Inquietud”, ha sido el primer nombre con el cual Anita se identificó.

Inquietud puede significar búsqueda, falta de sosiego, reposo y quietud, entre otros. Marina (1999) por ejemplo considera la “intranquilidad, la inquietud y la impaciencia” como constantes “compañeras de los deseos”. Para él, estos son sentimientos de malestar agitado, causados por diferentes desencadenantes internos que provocan una alteración del ánimo, como la expectación, la impaciencia, la preocupación o el temor. Todos ellos se caracterizan por la aceleración de los procesos psíquicos, que lleva a cambios constantes en el terreno físico – como son los movimientos rápidos y descontrolados – y psíquicos, como la inestabilidad emocional. Desde la Teoría de los Constructos Personales quizás podríamos decir que la “inquietud” es una mezcla de diversas emociones como: amenaza, miedo, ansiedad y duda. Todas ellas caracterizan un cambio inminente en la estructura nuclear (Botella y Feixas, 1998) que rompe con una “supuesta” seguridad del sujeto, provocando la inestabilidad emocional. De otra forma, diría que el “sujeto agente” se encuentra con su “Talón de Aquiles” en descubierto, lo que en general puede suponerle un riesgo⁷³.

Marina también indica la sensación de “desvivirse por alguien”, como un modo castellano de inquietud. Para él, este tipo de inquietud «*implica una atención esforzada, un afán que vacía al sujeto de su propia vida al ponerla por entero en otra persona. Es la incansable tenacidad de la generosidad o la obsesión.*» Tanto en este ejemplo como en los anteriores, la inquietud tiene sentido de malestar. Sin embargo, también considero “inquietud” la actitud de una persona que es un incesante buscador o buscadora. Como he mencionado en el capítulo III, en este sentido considero que el investigador es un “inquieto” que va en busca de lo que está oscuro. Que no está “quieto” porque tiene preguntas y busca respuestas.

La “inquietud” parece ser una de las características propias de la docencia. Por un lado percibimos la inquietud de los maestros y profesores que están en constante búsqueda de un sistema educacional mejor, más coherente con la realidad y emergencias de la vida. Por otro lado, está la inquietud natural del período de formación donde predominan el temor de lo que va a suceder, la duda de cómo actuar, las decisiones en torno la profesión, la espera de algo que se desea. En este sentido, la sensación de Anita podría ser compartida con sus compañeros de curso, con la experiencia de la coordinadora Aina, en cuanto también estudiante del CAP, y otras personas que se encuentran en proceso de formación profesional.

⁷³ Véase sobre estas definiciones en el apartado 29 capítulo III.

En la investigación en torno a la identidad docente desarrollada por Knowles (2004), él concluye que la experiencia universitaria no es un componente muy fuerte en la construcción de la identidad de los docentes veteranos. Al contrario, el resultado de sus análisis sugieren que las experiencias infantiles, los modelos docentes tempranos y las experiencias docentes previas son los aspectos más importantes en esta construcción. Obviamente porque fueron contextos de experiencias que implicaron un significado importante en la vida de las personas por él estudiadas. No obstante, la propuesta del CAP, aquí presentada, aunque sea en un contexto universitario, tiene para sus estudiantes un carácter de gran importancia significativa. Principalmente por tratarse de una propuesta de cuño experimental y reflexiva, ha producido a los estudiantes, así como a Anita, una sensación de inquietud tanto como elemento de búsqueda, como de reflexión y/o trastorno emocional. Cada estudiante, de acuerdo con sus sistemas (patrones) o forma de ser, ha tenido sus particulares experiencias significativas en el período de formación.

Hernández (1998:106) sostiene que *«cuando el aprendizaje es planteado como una producción activa de significados, se convierte en una manifestación de las posibilidades de los seres humanos»*. Hernández aun aclara que partiendo de ese punto de vista, la función del aprendizaje se vincula al desarrollo de la comprensión, que se construye como la extensión de las posibilidades de los estudiantes, delante de las cuestiones que son relevantes para sus vidas. Esta relevancia no se refiere tan sólo a los aspectos que representan sus posibilidades de destreza, sino también a las dificultades y prejuicios. Pero será con base en el significado de la representación de sus experiencias, que los estudiantes irán a construir sus propuestas de enseñanza. En este sentido estas experiencias, con sus aspectos e implicaciones, también aportan un significado específico en la construcción de sus identidades como futuros docentes.

Para Schütz (1972:104), "experiencia" es *«un encuentro cognitivo con alguna clase de dato»*. Este encuentro puede ser a nivel interno o externo, como también positivo o negativo dependiendo de la interpretación tanto del sujeto agente como del observador. En este sentido, las experiencias significativas para los estudiantes son diversas. Enfocando al campo de las emociones, las experiencias significativas están marcadas por el "lenguaje del corazón". En realidad, si *«enseñar y aprender también incluye y depende de grados extensivos de comprensión emocional»* (Hargreaves,1998a:5), premisa que nordea esta investigación, no es de extrañar que la reconstrucción subjetiva tenga un destaque prácticamente prioritario en la descripción del diario. También, como muchas veces la comprensión se hace a partir de los procesos inconscientes (Hernández y Sancho,1993), nos corresponde a nosotros, que participamos en la tarea de contribuir en la "formación" de individuos, el saber escuchar este tipo de información subjetiva.

► A continuación planteo algunos aspectos vinculados al papel de las emociones en el período de formación, que han sido destacados por los coordinadores del curso, por Anita o por sus compañeros a través de sus aportaciones.

Los momentos del curso

Generalmente recordamos los hechos a nivel de sensación. Las sensaciones que se quedan, lo son en función de la intensidad de la experiencia vivida. En este sentido, lo que se vuelve relevante para uno es el “momento” o la “situación” en que ha sido vivenciada una referida experiencia.

Los estudiantes destacaron de forma consensual algunos momentos del curso que consideraban más significativos, tanto a nivel de dificultad como de sorpresa o aprendizaje. Las sensaciones vivenciadas pasan a ser los recuerdos que los ellos llevarán consigo a otras experiencias, como docentes o no.

Conforme vimos, Schütz (1972:104) considera que los contenidos de las experiencias de uno, o incluso sus percepciones del mundo, son reunidos y coordinados en el “*contexto de experiencia*”. El contexto de experiencia abarca: las personas, los objetos, las significaciones, los valores, etc. Este contexto se amplía con cada nueva vivencia. De esa manera, en cada momento hay una base creciente de “*experiencias acumuladas*”. Para Schütz esta base creciente consiste tanto en “*objetos reales*” como “*ideales*” de experiencias que han sido producidas. Además, este almacenamiento puede conservarse en forma de mero contenido pasivo. Sin embargo, “parte” de ese contenido pasivo que fue producido mediante actividad intencional, puede ser reactivado, retrotraído al modo activo y luego re-establecido. En otras palabras, podría decirse que estas experiencias se convierten en “*historia acumulada*” en forma de memoria, que nos permite reconocernos existentes en el pasado o proyectarnos en forma de futuro (Sesha, 2003).

Los estudiantes subrayaron los momentos en que vivenciaron **sorpresa, calidez, monotonía y tensión**. En cada uno de ellos, experimentaron sensaciones y aportaciones distintas de acuerdo con las características propias de cada estudiante y del contexto vivido. El aprendizaje viene como parte intrínseca de lo vivido, o sea, se aprende de la propia experiencia. Obviamente es más fácil que las personas asimilen los momentos de sorpresa y calidez que los de monotonía y tensión, que demandan un trabajo personal más profundo. Para definir la intensidad emotiva de una situación y de otra, los estudiantes por ejemplo se expresan como momento “alto” o de “bajón”. Aunque puedan aprender de todo lo vivido, mencionan que:

«Como la parte alta, estarían aquellos momentos en que desarrollaban actividades en clase que podrían ser aplicadas en la actividad docente. Como por ejemplo nuestra presentación en el CAP.» (Jan,04.38).

«Luego tenía sus “bajones”. Por la mitad... que sentía un poco monótonas. Era un poco estar allí y hablar un poco por hablar. Esto para mí... Fue cuando entramos a la rutina esta que tú vas allí, y no pasa nada. Comentarios: -“¿de qué vamos hablar hoy?” - Un poco como improvisado. Para mí, me bajó un poco. Porque creo que los alumnos tienen que participar, pero también hay que proponerles cosas.» (Jan,04.14).

Pueden ser varios los momentos de un curso. La visión de Aina, una de las coordinadoras del CAP, de una cierta forma coincide con los estudiantes y percibe que algunos momentos del curso son comunes entre los grupos.

«Veo diferentes momentos y creo que en los tres cursos del CAP ha pasado exactamente lo mismo. Esto en relación al curso que estamos hablando también. Hubo un primer momento de euforia, en que el curso decidió, por ejemplo el mítico diario. Hubo miembros del grupo que decidieron compartirlo. Era un momento de euforia, estaban muy bien y decidieron compartir su diario con el resto del grupo, porque era importante hacerlo. Ahora no recuerdo muy bien cuando todo esto se fue alargando, alargando... y al final, no se querían compartir, pero tampoco se dijo el porqué. Entonces, viendo hace tres años - el año pasado y este - empezamos el curso presentándonos como individualidades. Luego llega un momento que uno ya es miembro de un grupo pequeño cuando uno hace las prácticas. En este grupo pequeño pasan muchas cosas y se comparten muchas cosas. La gente habla mucho, se comenta el CAP y sobre todo se habla... O como mínimo supongo que hablan de otros grupos, de que están haciendo ellos, y en el curso esto se comparte. El año pasado el hecho de haber ya decidido que ahí no hacía falta compartir el diario con el resto del grupo, el grupo estaba en un momento en que con los propios compañeros de las prácticas ya había suficiente. Y esto pasa cada año.» (Aina,11.36).

“El primer día es siempre una nueva experiencia”

(Yod,06.10)

«La primera clase es un poco: - “¡A ver lo que me espera! ¡A ver si me gusta! ¡A ver si sirvo!...” Poco a poco vas viendo que sí. Poco a poco te vas ajustando, te vas gustando.» (Mimi,01.17).

Hay siempre una “primera vez” en la vida donde uno prueba una nueva experiencia. Para ello, siempre se presentan las “expectativas” y todas las implicaciones de las mismas.

Cuando se trata de un curso, sea cual sea, el primer día además de la presentación, es cuando se produce el primer contacto. En este acto, tanto profesor como alumnos intentan mensurar las futuras posibilidades del diálogo y de la interacción.

Como “alumnos” - independientemente de la edad -, en este primer momento es muy común el cuestionamiento desde el “gusto”. –“*iMe gusta o no me gusta!*” En este sentido, intentan evaluar, consciente o inconscientemente todos los actos y principalmente la propuesta del curso y al profesor.

«Es cuando ves cómo es el curso. Es cuando dices: - “iEste curso parece ser interesante!”. Estás muy motivado. Tú tienes ganas y estás allí a gusto.» (Jan,04.14).

Los profesores a su vez, desde una posición de destaque por las miradas que le rodean, podrán tener reacciones diversas dependiendo de su práctica y de su forma de ser profesor. Puede ser que hable desde la autoridad, el poder, la certeza, el cuidado, la seguridad o inseguridad, la indiferencia o la atención para con los que le oyen, entre tantas otras posibilidades. Posiblemente estarán intentando identificar el perfil del grupo que tiene delante de sus ojos. Dependiendo de la perspectiva que sustenta su didáctica, podrán aun inaugurar un espacio de futura interacción con el grupo o empezar inmediatamente a transmitir el contenido.

Estamos hablando sólo del “primer día”, donde el margen de posibilidades es infinito e inesperado. Sin embargo, es un momento que marca el inicio de una historia.

Las prácticas: una experiencia que implica una diversidad de momentos

«¿En las practicas?... Perdida (risas)... Un miedo al principio... Es que ya simplemente la colocación, llego a clase y me ponen ante los niños pero, en una mesa y una silla más elevado que todos los otros chavales. Entonces era como un montón de flechas de ojos que te enviaban a ti. Y tú estabas encima del podium mientras el profesor daba la clase. Me dejaron allí "arrinconada" pero encima de todos. Me sentía como: - "la tonta del bote que hace aquí ahora". Pero no, después me gustó porque los chavales me comprendieron, entonces cuando tuve que exponer mi tema, hacer el crédito y toda la pesca, los chavales prestaron atención, hicieron preguntas, y me pedían que les ayudase en algún aspecto. Y me sentía como hoy, un poco más relajada.» (Kol,09.36).

Posiblemente lo que diferencia un curso de “formación” de un curso de “enseñanza” (en general) es el momento de las prácticas. Destacaría este momento como el de poner en “jaque mate” lo supuestamente aprendido. Aquí entra en juego no sólo el conocimiento didáctico y teórico, sino todo lo que implica a las características de uno. Es el momento de

afrontar toda esta complejidad delante de un grupo ajeno. Es experimentar y experimentarse “por primera vez” como aspirante de una área profesional, en este caso como docente.

«Para mí fue una experiencia bastante fuerte, porque me di cuenta que ser un profesor es muy duro y yo no pensaba que era tan duro. Entonces me di cuenta que yo no estaba preparada, cuando di las clases con los chavales. ¡Qué no! Que me faltaba mucho, mucho para ser una buena profesora. Me di cuenta que para mí fue un poco traumático, porque estábamos allí en la clase... y esto no te lo explican en el CAP. No sé porque no explican estas cosas... ¿no? Tú llegas allí. Es súper fuerte. La experiencia en el aula, tú sola, con tantas personas escuchándote y preguntándote cosas. Incluso cosas morales y éticas también que tú mismo igual no tienes claro, que no sabes dónde poner la barrera. ¡Hombre! ¡Qué también eso lo da la experiencia pero, no sé!.» (Mafalda,10.3).

Al enfrentarse con estos dilemas, inconscientemente uno hace emerger las creencias y comportamientos dentro de la experiencia personal e interpersonal (McNamee y Gergen,1996), con relación a sí mismo y el propio curso. Cada uno vive la experiencia de acuerdo con sus referencias personales y destaca para sí los hechos reveladores. De esta forma encontramos gran variedad de descripciones, explicaciones y atribuciones ofrecidas por los estudiantes, en un transcurso supuestamente parecido para todos. El sentirse o no preparado para ser profesor revela su propio sentido de identidad como docente.

El factor emocional es sin duda muy importante en esta fase. Es decir, «los miedos que de alguna manera aparecen en el momento inmediatamente anterior a las prácticas. La semana antes de ir a las prácticas, todos los miedos se disparan», comenta Carmen (Etv,12.61) una de las coordinadoras.

La complejidad de este momento se extiende a los formadores. Tanto en el sentido de dar soporte a la diversidad de cuestiones que demandan los estudiantes, como en el desafío constante para apuntar posibilidades de direcciones. Apropiándome de las reflexiones de McNamee y Gergen (1996) – aunque estas hayan sido investigadas en otro contexto - diría que los formadores deciden sus actos en función del significado que asume su manera de construir los procesos observados, dentro de la construcción de la relación con los estudiantes. La idea de que los formadores son responsables por su poder de construcción de identidad, no es una simple cuestión de principios. Como resaltan McNamee y Gergen, el poder de construcción surge como una responsabilidad que es científica y, al mismo tiempo, ética y social.

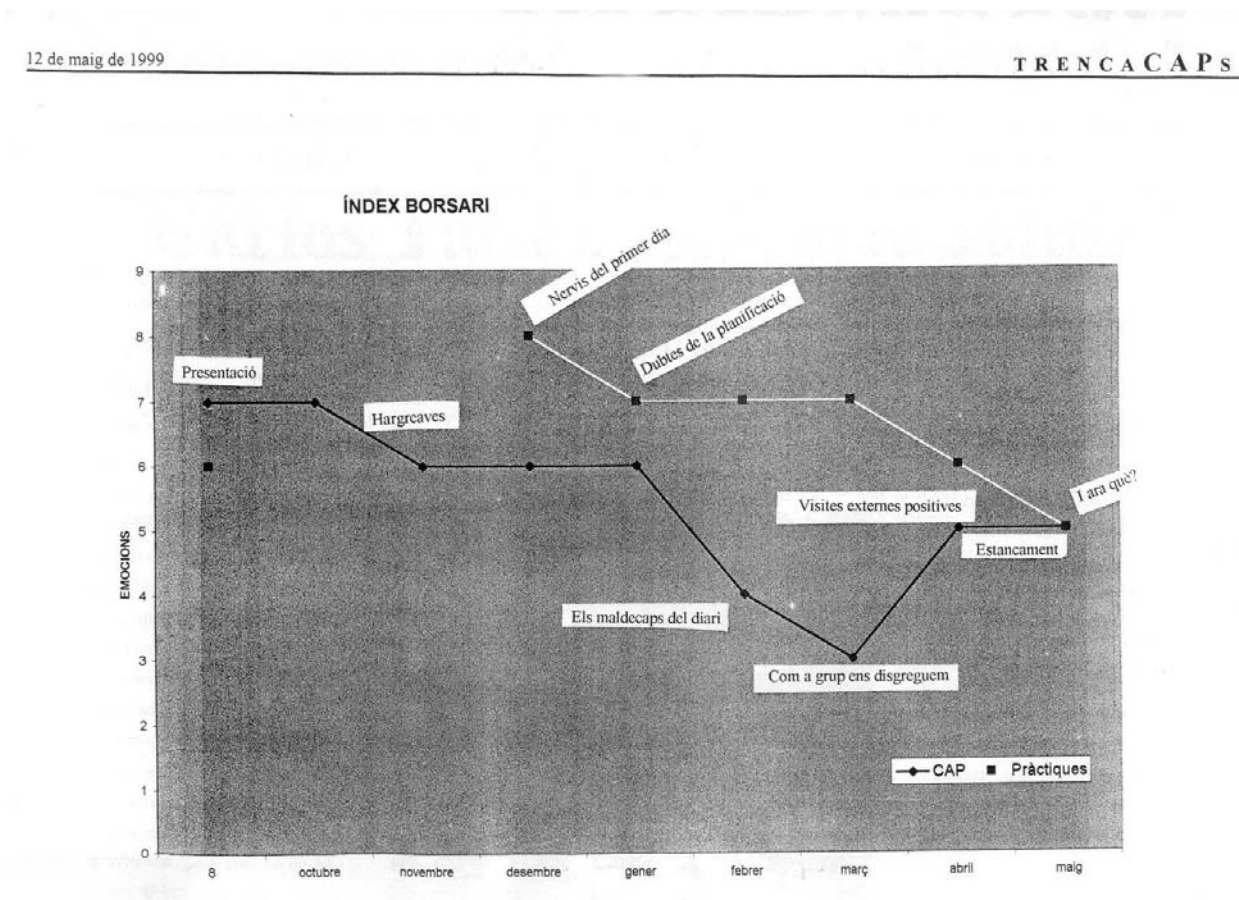
Éste, no deja de ser un momento que propicia un “almacenamiento de experiencias acumuladas” (Schütz,1972), que puede conservarse en forma de contenido pasivo o puede ser reactivado de acuerdo con el significado atribuido.

«Lo más interesante del CAP para mí, fue la experiencia que tuve en las prácticas. Esto fue lo más interesante, porque considero que ahí es dónde de verdad te das cuenta de lo qué es el mundo de la educación.» (Mafalda,10.1.)

Los momentos a nivel emocional

Emocionalmente, pueden haber varios factores que influyen en los momentos del curso. El primero de ellos está vinculado a la característica del propio grupo. Otros están relacionados con la noción de temporalidad propuesta por: Husserl, Heidegger, Schütz y Denzin, entre otros. Para Schütz (2004), la dimensión del tiempo existe con referencia al individuo en su momento biográfico. La temporalidad emocional, en este sentido se refiere a la flexibilidad o inconstancia de las emociones, tanto en el presente, pasado o futuro. Razón por la cual Denzin (1984) considera que la emoción es también un fenómeno temporal, donde el tiempo es continuo y circular. La temporalidad emocional aún justifica el grado de intensidad de una experiencia vivida. Esta intensidad puede variar en relación al distanciamiento del hecho y de acuerdo con las características personales de quien vivencia la experiencia.

Como presentación de las prácticas, un grupo de cinco personas, elaboró un “diario alternativo” en forma de periódico, llamado “TrencaCAPs”. En él, ilustraron los momentos emocionales del curso a través del siguiente gráfico:



Aunque haya unanimidad entre los estudiantes con relación a la definición de los momentos del curso, cada uno puede tener su particular vivencia sobre ellos. Como las características de una persona pueden ser definidas a partir de las emociones (Gergen,1997), el tipo de sensación o experiencia vivida también es particular a cada uno. Principalmente porque cada individuo responde con una prontitud, duración e intensidad emocional distinta. En la secuencia procuro describir algunas características de estos momentos y el contexto del curso en que se dieron.

Sorpresa: la presentación del curso

Por ser un estado propio del lenguaje del corazón, los momentos que la experiencia vivida producen sorpresa – sea positiva o negativa -, quedan grabados más fácilmente en la memoria. En general nos sorprendemos más en una situación positiva y en este caso es propio de la sorpresa el causar encantamiento, el cual lleva a la motivación. Particularmente entiendo que la motivación es el eje motor que impulsa al individuo a la acción y como bien expresa el escritor brasileño Roberto Freire: “*sin motivación no se tiene solución*”.

La sorpresa y las sensaciones afines son experiencias derivadas de la aparición de algo no habitual. La percepción de un aspecto nuevo o extraordinario provoca un sentimiento positivo y duradero, que atrae la atención y va acompañado de sentimientos de aprecio y admiración (Marina,1999). La sorpresa implica, creatividad y originalidad que a su vez expresan un estado de libertad. Estos factores hacen que la clase transcurra en un ambiente alegre, cálido y estimulante. Hablando desde mi experiencia, cuando la propuesta en el aula produce sorpresa, la sensación de bienestar no es sólo para los alumnos, sino también para el profesor. Todos comparten este ambiente acogedor y motivador.

Con relación al CAP, ha sido unánime el destacar el momento de la presentación del curso como de una gran sorpresa.

«El principio del curso para mí fue realmente muy sorprendente y muy lleno. Fue cuando nos dijeron que nos presentásemos con una imagen. Esto para mí ífue tan impactante! Fue como conocer al otro a través de una imagen que él escogiera y tú mismo ver como te presentas. Fue muy interesante pues conocía a la persona, por ejemplo, por la música. Y esto me gustó mucho, se empezó bien.» (Luz,03.12)

«...esta presentación de cara ya es más original, divertida, entretenida, amena, no lo sé... Digo de entrada el curso fue muy importante porque estaba motivado. Entonces, ¡vaya! aquí irás a aprender algo.» (Jan,04.38).

No hay duda de que la sorpresa también genera **expectativa** y esta puede ser en función de una curiosidad, de un esperar ir más allá o simplemente por tensión. Quizá no sea fácil en un

proceso de formación, el promover siempre momentos de sorpresas agradables y creativas. Porque un curso es un período que tiene sus etapas cíclicas como la propia vida. Las sorpresas pueden venir solas independientemente de la intención del profesor, como es el caso de los miedos que los estudiantes crean en función de sus formas de ser. El miedo a lo nuevo no deja de ser una sorpresa que también genera expectativas. La opinión de una de las coordinadoras ilustra este estado de sorpresa, miedo y expectativa que es común a todos, cuando nos encontramos en una situación de empezar algo nuevo con personas distintas:

«En los últimos años hemos constatado que siempre en el período inmediatamente anterior a la entrada en los centros, los alumnos muestran el temor a verse ante un grupo. Yo diría que ese es el mismo miedo que tiene el formador cuando empieza un curso ante su grupo. Esa expectativa tiene que ver con el entusiasmo, con el miedo, y con poder controlar o no el futuro.» (coord.:Carmen,12.2)

La fenomenología presenta gran interés en el binomio “expectativa-realización” y lo considera como extensión del vínculo entre intencionalidad y temporalidad. «Se trata de una expectativa a la que con entera propiedad se debe atribuir la intención de realizarse» (Bech, 2001:175). En un contexto de aprendizaje, son innumerables las situaciones en que se puede causar expectativa. Ésta tampoco deja de ser una proyección del futuro (Sesha, 2003). Reflexionando sobre los momentos cruciales de este curso del CAP, he podido percibir que la sensación de expectativa estuvo presente en distintas situaciones, tanto en relación a los estudiantes como a los coordinadores.

«También veo que hubo una cierta expectativa con nuestro grupo. De entrada parecía que era un grupo muy potente por parte de los profesores. Y después creo que es como si nos hubiéramos quedado cortos.» (Luz, 03.2).

Este tipo de expectativa por parte de los profesores es muy propio de las relaciones humanas. Tenemos la costumbre de quedarnos con una “primera impresión” de las personas y como muchas veces esta opinión es producto de nuestros pensamientos, no suele encajar con la realidad cuando adentramos en la relación. La lectura que hago de la cita anterior, tiene que ver con la expectativa que ha sido creada en el inicio del curso, lo que no quiere decir que sea un factor negativo. Como los estudiantes recibieron con tanto entusiasmo la dinámica de presentación en la apertura del curso, no es de extrañar que la “primera impresión” sobre el grupo también fuera de solidez, dinamismo, abertura y disponibilidad entre otros aspectos más. Tampoco quiero decir que el grupo no fuera así. Apenas resalto la proyección hacia al futuro como fruto de esta expectativa inicial. Y esta proyección ha sido de ambas partes: coordinadores y estudiantes.

Ante estas expectativas generadas al inicio, ha sido unánime la idea de que: «el curso fue cambiando el ritmo. Al principio estábamos con mucha energía, se crearon muchas

expectativas y al final estábamos cansados» (Anita,07.10). En función de este cambio de ritmo, los estudiantes definen el curso en dos etapas claves, a las cuales ellos llaman de primera parte y segunda parte:

- *«La primera parte del curso fue más espontánea y donde había más expectativa, digamos “suculento”.» (Luz,03.2).*
- *«Pero después empezamos a trabajar en grupo y poco a poco fuimos declinando. Conocía a unos, no conocía a otros... esto fue distanciando a la gente. Esto ha despertado también los prejuicios. Aspectos de uno, aspectos de otro. Y estos aspectos eran pues como la armadura que todos llevábamos.» (Luz,03.12).*

La segunda parte del curso, conforme definen los estudiantes, estuvo marcada por muchos factores emocionales que hicieron que cambiara de ritmo. También coincide con el momento en el que empezaron las prácticas, lo que implica un gran enfrentamiento interno. Con todo eso, obviamente el factor “sorpresa” tuvo más énfasis en el primer momento, donde realmente lo “nuevo” causaba admiración, curiosidad, confianza o motivación entre otros.

Calidez: la relación de bienestar

Una de las características de la calidez, es la sensación de acogida. Marina (1999) indirectamente la define como experiencia y deseo de un bien, el cual está vinculado al amor. Amor este que expresa: amabilidad, simpatía, adhesión, entusiasmo, etc. Podríamos decir que la calidez es un agrupamiento de sentimientos y sensaciones que denotan en su totalidad cariño, abrigo y amistad.

Particularmente entiendo el momento de calidez como de solidaridad. Solidaridad en el sentido de acercar, compartir, participar, comunicar o intercambiar, entre otros. Como el propio nombre indica, la calidez presupone calor humano.

Con relación al CAP, además de sorprendente, el inicio del curso también ha propiciado una sensación de calidez, por la acogida de los coordinadores al grupo. Aparte de este momento, a lo largo del curso, los estudiantes destacaron otras situaciones de calidez, principalmente por el trato de los coordinadores para con ellos. El hecho de enfocar el curso en la importancia “del sujeto” hace que la relación profesor-alumno sea más de “tú a tú” o “cara a cara”. Hay más acercamiento y predisposición a la escucha, lo que vuelve la relación y el ambiente de la clase más cálido.

«Para mí, al principio fue muy interesante, positivo y emocional ver la predisposición de esta gente. Eran profesores que trabajaban mucho a partir del corazón, aparte que desde la mente. Pero querían transmitir una forma de ver. Por ejemplo la comprensión. Como con mucha entrega, mucha vocación. Esto a mí me sorprendió,

porque no siempre encuentras profesores así. Que te hablen desde el corazón. Y fue lo que me llenó de ilusión, digamos. Me pareció emocionante la propuesta de lo que se podía trabajar allí. O sea, en lugar de ser una cosa aburrida, podía ser una cosa dinámica, divertida, emocionante, e interesante, además aprendiendo. Cada día iba a la clase con ilusión.» (Luz,03.20)

Como hemos visto anteriormente, tanto coordinadores como estudiantes relatan que el curso cambió de ritmo. Habían empezado con mucho entusiasmo y calidez y por la mitad hubo como un “bajón”. Sin embargo, en la presentación de la “memoria final”, parecen rescatar el calor inicial, propio de la característica de este CAP:

«Al final, en la presentación de los trabajos, fue también cálida porque todos hicieron lo posible para transmitir a los demás lo que ellos habían aprendido y trabajado. Fue también como un regalo. Todo el mundo quiso como regalar cosas, regalar experiencias. Y fue cálido. Hubo ganas de participación hacia los demás. De pasar también del pequeño grupo de cada uno, al grupo grande.» (Luz,03.12).

A la calidez igualmente está vinculada la sensación de **“sentirse en casa”**:

P- *«Tú dijiste al principio de las prácticas que tenías miedo. ¿Crees que al final del curso estabas más segura? ¿Cómo te veías?*

R- *Mucho más relajada y además ya te sentías no como en casa, pero más a gusto.» (Kol,09.47)*

Es cuando por ejemplo uno ya no se siente como extraño. Se siente relajado, a gusto o útil con lo que hace. Para algunas personas es muy importante esta sensación de poder ayudar, servir, ser aprovechado o de estar confortablemente en un espacio y estos son momentos que se quedan grabados en la memoria.

«Una experiencia que marcó mucho fue la visita de Hargreaves. Supongo que... porque me sentí más útil. Era alguien con unos conocimientos y además, como le auxiliaba las clases, me involucré más. Quizá, no sé... también encontré muy interesantes todas sus explicaciones.» (Yod,06.10).

No hay duda sobre la diferencia que supone un ambiente cálido. Imaginen dar la clase en invierno, en un aula sin calefacción y todos sin manta para calentar el corazón. ¡Qué gran esfuerzo hay que hacer para buscar ánimos en impartir la clase o para participar en ella! Posiblemente los recuerdos de estos momentos no serían los más agradables en la vida de uno.

Monotonía: aprender cuando se pierde el entusiasmo

Aunque en el curso haya habido todo un ambiente de admiración, sorpresa y calidez, no quiere decir que en algún momento no estuviera presente la monotonía. Tampoco el romanticismo puro no era característica de este grupo (coordinadores, profesores y estudiantes). Había mucha sensibilidad, pero quizá en lugar de románticos, son realistas críticos y la preocupación a lo largo del curso, era de comprender la realidad en la que estaban sumergidos y de la que eran partícipes. Por otro lado no era un curso que llevaba una sola persona, sino que había una participación de tres coordinadores y varios profesores invitados. Con eso, cada día la clase podía asumir una dinámica distinta y la respuesta de los estudiantes correspondía a la propuesta de quién la dirigía.

La monotonía, así como el aburrimiento, es la experiencia de algo ligeramente molesto, repetitivo, sin interés o la falta de ocupaciones y de estímulos agradables. Estos provocan un sentimiento negativo, acompañado de una sensación de alargamiento del tiempo, de pasividad o de una difusa actividad y de deseos vagos de experiencias estimulantes (Marina,1999). Dependiendo de las características de la persona (abierta, tímida, optimista, melancólica, etc.) es más fácil romper con la sensación de aburrimiento o, por el contrario, permanecer en este estado. Cuando se trata de una relación en el aula, cuesta más a los alumnos tomar la iniciativa para cambiar la dinámica. Generalmente se quedan a la espera de que sea el profesor quien perciba la situación y cambie el rumbo de la clase. Sin embargo, no hay duda de que de igual modo que los estudiantes, los profesores tienen su forma de actuar de acuerdo su forma de ser. A los profesores que son más flexibles, abiertos, optimistas, dinámicos, etc., les es más fácil percibir la situación, usar la creatividad y cambiar la dinámica. A los profesores con características más cercanas a la rigidez, timidez, melancolía, apatía, etc., les es difícil romper con una dinámica embarazosa.

«“X” daba mucho dinamismo a las clases. Cuando no estaba, las clases se volvían un poco apáticas. O sea, el tipo de problema que teníamos siempre es que todo mundo estaba callado y no había dinámica.» (Jan,04.14).

«Porque “X”, es una persona que sabe mucho. Sabe controlar muy bien los momentos. Y el momento en que no estuvo a lo mejor bajó un poco. Fue justo cuando empezó un vacío al que no se supo dar la vuelta. Ni nosotros mismos sabíamos lo que estaba ocurriendo. Estábamos como en una especie de espiral en la que nadie sabía salir de allí. A lo mejor si “X” hubiera estado, habría cambiado la marcha. O hubiera hecho un toque para girar el asunto.» (Luz,03.20).

Como define Marina (1999), los momentos que presentan una sensación de monotonía, aburrimiento, desidia, fastidio, hartazgo, son característicos de la experiencia de ausencia de estímulos relevantes o activadores. Estos momentos son inevitables. Sin embargo, el gran

arte en una relación – sea cual sea -, está en saber salir de ellos aprendiendo de la situación.

Tensión: el contraste entre fuerzas

En todas las relaciones, incluso con nosotros mismos, siempre habrá algún momento o aspecto que provoque tensión. Marina (1999) define esta experiencia como la aparición de un peligro o de algo que excede la posibilidad de control del sujeto. La tensión está vinculada al miedo, que presenta por característica el deseo de huida. Claro, en general pensamos que nos será más fácil huir de la situación que enfrentarla. Pero muchas veces nos podemos encontrar con una tensión mayor en la tentativa de evitarla.

Hay distintos grados de la tensión conforme a la situación y a la persona que la experimenta. Lo que para una persona puede ser una situación insoportable, para otra podrá ser mas manejable. La manera de afrontar la tensión dependerá de la forma de ser de cada uno. Así como hay distintos grados de tensión, también hay distintos momentos que uno puede tomar como tensión, especialmente cuando se trata de un contexto que implica aprendizaje.

En las manifestaciones de los estudiantes del CAP, se observa que para algunos la propia propuesta del curso ya les causaba tensión. Mientras que para otros la tensión fue puntual, como por ejemplo en el momento de las prácticas o cuando tenían que exponer delante del grupo. Aún podemos encontrar otras situaciones generadoras de tensión de acuerdo con la experiencia vivida por cada uno. Sin embargo, ha sido unánime la posición de que en la mitad del curso, cuando hubo la sensación de “bajón”, definida por ellos, la tensión fue una experiencia compartida por todos.

En general, la tensión es provocada por una situación de fuerzas opuestas no manifestadas abiertamente. Esto es así porque, cuando hay diálogo y comunicación, no se tiene que mantener estirada la cuerda hacia los polos opuestos. Este diálogo puede ser entendido con la abertura para aprender de la situación o buscar una salida. Tampoco tiene porque ser negativa una situación de tensión. Téngase en cuenta que no se produce un sonido armónico con las “cuerdas flojas”. Una vez más, el secreto estará en cómo ver la situación y tomarla como referencia para aprender de sí mismo.

«Creo que había una seriedad o había una tensión que también era estimulante. Llegó un momento que también puede ser positiva y no negativa. Hay una tensión que es positiva, que es precisamente lo que no hay en otras clases. No hay exigencia ninguna. Tú vas ahí y si no vas da igual. Allí parecía que no era igual. Yo creo que este era un poco el ambiente que ellos querían crear. No daba igual sí tú no estabas. No daba igual sí tú no hablabas. Pero, precisamente por esto resulta que tenias que

hablar, tenías que estar. Había exigencias que con el paso de las clases, hubo personas que yo creo que les llegaron a ser excesivas. Llegó a ser una carga. Por esto el humor para mí era una forma de solución.» (Tomy,02.43)

“Situación impar – era bueno pero no era fácil”

(Adrià,05.14)

Oyendo los recuerdos de los estudiantes, llego a conclusión de que las sensaciones vividas en los distintos momentos del CAP no son experiencias específicas de este curso, sino más bien representan situaciones propias de la vida cotidiana. Principalmente porque la propuesta del curso no es de algo lejano a la vida sino la propia representación de ella. La intención no es tan sólo transmitir conocimiento, sino aprender de la propia experiencia, aspectos estos que son característicos de la comprensión.

«Supongo que como la mayoría, hay momentos que te sientes como perdido. Muchas veces me sentí como... intentando hacer un esfuerzo para decir: - “¡Vale! Si esto duele, por algo será. Si vale la pena, pues estaré aquí”-. Muchas veces era una situación impar – era bueno pero no era fácil. Y también a veces acababa cansado.» (Adrià,05.14)

En este sentido los distintos momentos revelan que no todo son flores, pero tampoco se es indiferente. Hay una implicación de todos en cada momento. Siguiendo las reflexiones de Sáenz (1998:127), podemos realmente pensar que *«el conocimiento sólo se convierte en conocimiento para el individuo, cuando su subjetividad se apropia de él y lo incorpora en su vida personal»*.

¿Cómo se han trabajado las emociones?

Cuando hablamos de emociones hay tantos factores involucrados que se vuelve difícil situar su papel y/o definir la forma de trabajarlas. De hecho, la idea de “trabajar” las emociones es un aspecto reciente en el contexto escolar. En el diálogo con las coordinadoras Aina (**A**) y Carmen (**C**) (Etv.11.48–51), han salido varios aspectos importantes que merecen reflexión:

A - *«Para mí se me hace muy difícil trabajar las emociones o intentar pensar como trabajar las emociones. Porque envuelve muchas cuestiones como: ¿hay que situar límites o no hay que situar límites? ¿Desde qué punto de vista tú eres capaz de poder conducir todo esto? Creo que es algo difícil, porque se puede desbordar. Cuando uno está tratando de emociones, ya se implica uno mismo y cuando se*

implica uno mismo ¡puf!»

C - *«Yo no sé si se pueden trabajar exclusivamente las emociones. Yo creo que en todo lo que se ha trabajado en el CAP estos últimos años, estaban las emociones. Posiblemente podrían generar algún tipo de actividades que promocionaran más los trabajos entorno a las emociones. En los últimos años, lo hemos trabajado especialmente a principio de curso cuando revisábamos a la propia biografía, la construcción de la identidad docente en términos de reconstrucción biográfica, personal y de representación de uno mismo o representación del otro. De hacer explícito o manifiesto el que en el curso se está construyendo una voz también como educador, pero previamente hay que recuperar la voz que tienes como estudiante. Todo esto de alguna manera han sido estrategias o mecanismos para favorecer ese trabajo entorno a las emociones.»*

C - *«Yo creo que es algo que no tenemos solventado, ni creo que se pueda solventar. Allí esta muy presente, y cada año lo vamos abordando a medida que pasa el curso. Yo creo que el papel de las emociones, ahora mismo en el curso del CAP, es un papel poco definido, poco claro y bastante conflictivo. Pero lo que sí es cierto es que ni Aina ni yo tenemos formación en terapia, por tanto lo que no vamos hacer es abordar ese tipo de aspectos. Uno de los temas, por poner un ejemplo del tipo de problemas que abordamos, que se dio este año. En un momento determinado del curso, nos dimos cuenta que el grupo no tenía herramientas para poder interpretar las imágenes de la cultura visual, para poder interpretar que pasa en el mundo y para poder interpretar lo que pasa en un aula. No sólo el hecho de aprender a interpretar que está pasando, sino también de poder interpretarlo. Ha sido un tema que nos duró varias sesiones y ese es un poco el tipo de tema que nos planteamos. Evidentemente eso implica interpretar que está pasando con las emociones, pero no único y exclusivamente esto. Este año la gente a reivindicado una perspectiva de formación basada en las emociones en algún momento determinado a lo largo del curso, pero continúo pensando que es la gente que se ha situado más en una perspectiva de artista, diría yo, y no tanto emocional como sentimental.»*

A - *«Pero yo no diría tanto de artista como... Es que a mí me sale constantemente, cuando pienso en este año y algunas intervenciones, la figura de la madre o la figura que protege a sus alumnos. Esta era un poco la visión con la que se empezó en el curso y el reto de decir: -"Es que esta gente tienen que ser docentes, no tienen que ser madres, ni madres adoptivas". Es que es otro rol claro. La visión que tenían de los adolescentes era una visión como muy maternal y la idea del mercado de consumo de los adolescentes y todo como muy desconectado. En todo momento era el sentimiento, más que la emoción, el que creaba y que se daba en el curso.»*

Desde la mirada de los estudiantes, podemos encontrar distintos puntos de vista, que pueden variar en función del “momento” de vida de cada uno y de su forma de relación con el curso.

«Yo veo que se tuvieron bastante en cuenta las emociones, no al nivel de hablar sobre ellas, sino en el ambiente que hay. O sea, allí se ríe. Cuando había momentos en que nos quedábamos callados, era porque el silencio era analizado. Creo que se tiene en cuenta y además había una relación muy próxima. Veías como se interesaban en como estábamos. había amistad. Aparte de que discutíamos las emociones en la clase, porque esto se veía y se hablaba sobre ellas.» (Yod,06.28).

«Creo que estaban implícitas. Era un tema que estaba presente y que aparecía muy constantemente. No como bloque. Salía en algún tema y era como apoyo también para sentir lo que estaba pasando. No como una medida para entender o comprender lo que estaba pasando.» (Adrià,05.10).

«Tratamos la cuestión de las emociones como una cosa teórica y algún grupo planteó cómo se daba entre nosotros. Pero, yo creo que sí que hubo problemas, de cómo exteriorizar nuestras emociones. Y no decimos el porqué. Había una situación también de autoridad y escapar de esto de un modo consciente, a veces es difícil.» (Tony,02.21).

«En el CAP, en lo que son las clases, no se trabaja la cuestión emocional. No se trabaja nada, o sea no hay lugar para decir: - "Bueno hoy vamos a tratar el tema de las emociones y vamos a ver como cada uno se ha sentido emocionalmente". "Qué sentimiento ha tenido delante del aula con los chavales", o exponiendo su tema. No hay lugar para las emociones, para expresar lo que sientes y todo en las practicas. No hay lugar en la teoría, en las clases teóricas y luego personalmente. La cuestión emocional fue tremenda. Fue tremenda porque primero vas a un sitio nuevo que no conoces. Una institución, eres como un extraño, que te metes ahí haciendo prácticas y tienes que empezar a tener contacto con todo lo que es la escuela entera. Los profesores, un poco el espacio físico y después hay que trabajar en equipo. Éramos cinco, y eso también emocionalmente es fuerte. Porque, cinco personas que tienen que estar todo el día juntas, eso también es fuerte. Después, en el trato con tu tutor y con el profesor de los chavales también hay emociones humanas ahí en medio. Además de tú con los chicos y tú contigo misma. O sea, hay muchas emociones por ahí que se pueden hablar: -"¿qué me está pasando?" Con el grupo de prácticas, sí que lo puedes hablar. Lo hablabas con el grupo: - "¿qué me está pasando con los chicos?" - Lo hablabas para ti mismo y con el grupo también - "¿qué me esta pasando en las clases teóricas?". Pero en el CAP no hay lugar para hablar de esas cosas. Sí que escribimos un diario cada uno y ahí sí que tú podías contar lo que quisieras, pero en las clases teóricas del CAP no hay lugar para eso. No, porque todo se explica y se cuenta con respecto a Fulano, a Mengano... - "¿Qué haces si te encuentras con una situación así con un chico?" Pero no hay lugar para compartir las historias humanas. ¡No sé por qué, pero no hay! Quizá en los diarios la gente lo contó, pero allí en la clase no, no. Es como un ambiente muy intelectual para mi gusto, como demasiado intelectual y la gente no está cómoda. Cuando entras en un ambiente intelectual las emociones se quedan fuera, es otra cosa. Entonces si tú

profesor está hablando desde la intelectualidad, quizás tus emociones se quedan ahí y no salen ¿no? Porque es otro tema. ¡Hombre! Sí que se habló el día que vino aquel señor ¿Cómo se llamaba...? Que desde su intelectualidad habló de sus emociones, pero habló el solo. Él expuso su historia como profesor, pero hubo muy poco diálogo, pero el sí que habló del tema, nos presentó su libro... Su libro esta muy bien, pero no deja de ser una lectura.» (Mafalda,10.8).

“Cuando entras en un ambiente intelectual las emociones se quedan fuera, es otra cosa”

(Mafalda,10.8)

Es un “mito” pensar que las emociones no pueden estar presentes en un contexto intelectual o profesional. Ellas están presentes siempre, aunque no sean reconocidas. Este punto revela el grado de desconocimiento o castración de las emociones y/o de la emocionalidad conforme ha sido abordado en el capítulo II. Sin embargo, como sugiere Eisner (1998) ¿por qué dejar al corazón fuera de las situaciones que intentamos que las personas comprendan?

«El aula es un espacio demasiado jerarquizado. Es difícil crear un clima distendido, de confianza, en un lugar donde las funciones de sus ocupantes con respecto al espacio donde se sitúan, han estado siempre tan definidas. Si miráramos por el agujero de una cerradura sabríamos inmediatamente quien es el profesor, cuál es la predisposición del alumno que se sienta en la primera fila, la del que se sienta en la última y la de los que se sientan en el resto. Podríamos imaginarnos sus calificaciones, sus intereses respecto a la asignatura y su relación con el profesor.» (Anita, diario).

Tanto los comentarios de Mafalda como estos del diario de Anita, me hacen pensar en lo mucho que tenemos arraigada la dualidad entre razón y emoción. Esto conlleva un distanciamiento en la relación profesor-alumno, sea cual sea el grado de escolarización. Tradicionalmente en nuestra cultura, las emociones han sido enfocadas bajo un aspecto de vulnerabilidad⁷⁴. Probablemente es por ello que encontramos tantos tabúes a la hora de expresarlas. Para las personas que tienen unos patrones (o una estructura) predominantemente emocionales, puede llegar a ser muy doloroso y agresivo el contexto donde no encuentran comprensión a esta demanda interna.

Disponemos de una amplia investigación desde distintos enfoques en torno a este tema. Por ejemplo Tolrá (1976), concluye que la motivación humana en el trabajo, básicamente se refiere al desarrollo psicológico del individuo. Es decir, a su autorrealización. Las condiciones

⁷⁴ Véase capítulo II

de este desarrollo influyen a las motivaciones fundamentales de autonomía, logro y reconocimiento por los demás. En este sentido la investigación de Sáenz y Lorenzo (et al, 1993:406) indica que cuando el nivel de implicación no encuentra la satisfacción a las expectativas, puede empezar a surgir problemas, desde los más triviales a los más preocupantes. Como consecuencia los síntomas pueden repercutir en la salud física y psíquica. Estos autores en sus conclusiones proponen que es importante «eliminar aquellas barreras que convierten la vida universitaria en un mundo competitivo y favorecer, por el contrario, fórmulas de colaboración». Quizá sea este el camino, aunque el concepto de "fórmulas" quizá debería ser revisado, una vez que el desarrollo personal es particular de cada individuo. La comprensión emocional tiene un papel muy importante en estos casos. Como sugiere Hargreaves (1998), para transformar y cambiar es preciso invertir dónde aún hay debilidades.

«Los humanos tienen una necesidad básica de exteriorizar lo interno, de comunicar, de compartir su experiencia con otros. El truco es aprender cómo utilizar una forma de representación a través de la cual pueda darse a la imaginación, la emoción y la creencia de una presencia pública articulada. El arte, la música, la danza, la prosa y la poesía son algunas de las formas que se han inventado para realizar esta función.» (Eisner, 1998:271).

La dificultad en separar el profesional de lo personal

En el campo laboral, la dificultad de separación entre los aspectos profesionales y los personales es primordial, principalmente por su complejidad. ¿Hasta qué punto somos capaces de separarlos? ¿Hasta qué punto estamos preparados para ser sensibles al otro y, al mismo tiempo, no dejar de ser nosotros?

Traemos tantas indefiniciones en nuestra concepción de Ser, que muchas veces se nos hace difícil situarnos en nuestros quehaceres y relaciones del día a día.

«Por ejemplo en los diarios yo creo que pasó esto, que quizás estábamos cohibidos, que pensamos que no debíamos poner ciertos comentarios y por eso no fue algo cómodo o necesario. Pero ellos no lo entendieron. Dijeron: -"¿cómo es posible que os toméis así el diario?". En el sentido de que no era un diario íntimo sino de trabajo.» (Anita,07.18).

«También lo que me chocó es lo que hemos comentado. Que ellos, a ver, eran profesores ¿no? Y siempre decían que no había que equivocarse, que no tenías que querer ser amigo de los alumnos, tenías que saber que no eras su amigo, eras su profesor y siempre tenías que mantener un poco las distancias. Pero me chocó que tuviéramos tan poca confianza con ellos. Era contradictorio. Porque también decían lo contrario. Que había que acercarse al alumno y mirar sus necesidades... y me chocó

que en el fondo fueran las barreras de siempre. Tú eres el alumno y yo el profesor, no tú amigo y entonces había una distancia en medio que cortaba un poco.»
(Anita,07.46).

Entiendo que estas indefiniciones son fruto de la historia de la construcción de nuestra identidad como persona, hombres, mujeres en las infinitas posiciones como padres, madres, hijos, profesores, alumnos, monarcas, ciudadanos, jefes, empleados, etc. En el capítulo II presenté algunas perspectivas de investigaciones sobre las emociones. Entre ellas está el trabajo de Hochschild (1983), que considera la representación del yo en la vida cotidiana como una actuación teatral. Esta autora apunta como ejemplo la actuación superficial – “sentir lo que uno no siente”-, y la actuación profunda – “sentir no sólo lo que siente, sino que la persona tienen que aplazar la emoción para mostrar lo que no siente”-. Ella llama estas situaciones “manufacturar la emoción”. Ya desde la perspectiva postmoderna, las emociones son dejadas al margen, pasan a ser recreadas por los medios de comunicación, por Hollywood, por la música, etc. Estos dan las normas de cómo conducir las emociones.

Diría que igualmente manufacturamos nuestra posición personal o la dejamos al margen, en el sentido de que la “producimos” en función de la situación, aunque no siempre sea un “producto” controlable. Podemos llegar a sentir vergüenza de ser como somos, por ejemplo inteligentes, ignorantes, altos, bajos, albinos, de África, Rumania y tantas otras situaciones en las que parece que nos situamos fuera de lo “normal”. Por tampoco tener clara una posición “personal”, muchas personas no se preocupan en conocerse.

¿Cómo se define la posición personal en el curso?

«Cuando hablo del aspecto personal, a ver... Una de las cosas que yo creo que hemos observado en los últimos años donde hemos compartido las dificultades de un curso de formación, es el hecho de que no es suficiente plantearse participar en un curso de formación, con la expectativa de que no puede verse en el futuro desarrollando un trabajo como docente. Por ejemplo, en el caso de esta facultad, la mayoría de los estudiantes, incluso de este año, que se plantean o están haciendo el CAP, lo hacen como una alternativa al desarrollo de su práctica como artistas y lo hacen como una posibilidad de futuro. Es decir: - “a lo mejor voy a necesitar este curso, este proceso de preparación, si decido dedicarme a la docencia”. En la escuela de maestros pasa un poco lo mismo. Quizá por la juventud de los estudiantes de primaria y luego por el desgaste de los tres años de carrera, uno llega a preguntarse si realmente están preparados los estudiantes de último curso para dedicarse a enseñar. Entre otras cosas, porque muchas veces no se plantean su papel en clase con la responsabilidad que, como alumno, uno piensa que deberían tener. Entonces uno piensa si esa respuesta que no tienen como alumnos, luego puede trasladarse a una respuesta que no van a tener como profesores.

Un caso muy concreto. El otro día, en una clase de tercero de Magisterio en la que

hay un par de estudiantes que son “autistas”, y además han podido mantener ese “carácter”, es decir, no es un diagnóstico clásico, es una percepción, es alguien que pasa, de alguna manera, desapercibido en el curso, que se sitúa con silencio ante cualquier tarea, que la rehuye y que, incluso, puede tener actitudes más pasivas que no de alguien que se plantea un aprendizaje activo en clase. Entonces, algunas veces nos hemos planteado, incluso en el CAP, si realmente esas personas están preparadas para ser docentes, para asumir que, por ejemplo, a veces ese silencio viene provocado por la timidez (pero es que la timidez es algo que un docente no se puede permitir en un grupo y que, en todo caso, hay medios para trabajar esa timidez). Y que, uno, si quiere ejercer como mediador activo en un proceso de aprendizaje y ante un grupo de alumnos tiene que hacer algo, es decir, que no puede mantenerse en silencio. Ese es el tipo de cuestiones. Lo que no te puedo asegurar, y no me gusta, es afirmar que, por ejemplo, para ser docente o para tomar la decisión de ser docente, que es lo que se plantea a lo largo del curso, principalmente – no se puede plantear mucho más - haya necesariamente que plantearse que existe un grado de madurez. No sé si es madurez. No me gusta hablar de madurez porque eso implica un desarrollo biológico-cognitivo-personal-emocional que, en definitiva no creo que haya una investigación realizada como para ver estos componentes. Se conjugan en un curso de formación para llegar a ser profesor y que serán necesarios, pero sí diría que tienen que, al menos, pasar algunas cosas, y entre otras cosas, pues, volvería a lo mismo de antes. Al ser capaz de asumir la responsabilidad de un grupo, ser capaz de reconocer los problemas de aprendizaje dentro de un grupo, de poder situar las comprensiones sobre esos procesos. Si tuviera que destacar más elementos personales que entran en juego o que se ponen en marcha en un curso de formación, diría que, a veces destacamos la necesidad de que el docente tenga sentido del humor, precisamente para no caer en la depresión, la ansiedad, la amnesia.

Por tanto, el hecho de no crear reticencias, susceptibilidades, es importante en un grupo, el poder distanciarse de él y poder hacer una reflexión incluso con un cierto sentido de humor. Lo que no significa ironía ni cinismo, sino meramente situar dónde ese sentido del humor puede ayudar en un grupo. Quizá distinguiría entre el personalismo y lo personal, que es lo que tú me estás preguntando. Yo, lo que no creo que tenga que crearse en clase es una situación de personalismos, ni de enfrentamientos, ni de acusaciones, ni de focalización meramente en el cambio que afecta a lo personal. Sino que lo personal tiene que ver con lo cognitivo, y en ese sentido es importante. Hay una serie de actitudes que son muy tópicas y que están también socialmente construidas: la tolerancia, la solidaridad, la participación, el tener en cuenta al “otro” o el poder, incluso, situarse en la voz del “otro”. Me parecen relevantes y el hecho de autorizar al “otro” es una cuestión que como formadora tengo presente. Intento que si se crean grupos de trabajo cooperativo en el curso, los estudiantes también autoricen a sus compañeros. Un poco, la idea del reconocimiento de que se aprende del “otro” sería otra de las cuestiones dentro de lo

personal que tendrían que ver con esa formación como maestro, como docente. Uno aprende del “otro” también en su vida cotidiana, pero, explícitamente, creo que es uno de los elementos que, no sé si tiene que ver con ese grado de madurez o de responsabilidad que uno adquiere cuando se ve más o menos preparado como profesor.» (coord.:Carmen,12.4).

«Para mí, un docente, aunque sienta rabia - estando claro que debe aprender a enfrentarse a ello - creo que no es algo que un curso de formación deba enfatizar. Pero, incluso, ya no sólo como docente, sino como madre, como hija, como trabajadora, como compañera, como amiga. Yo creo que la rabia es algo que uno debe aprender a contener en otros ámbitos. Al menos doy por supuesto que un docente, un estudiante que se forma como docente, puede contenerse. Incluso, no contenerse con el fin de reprimirse, que no creo que tenga ese sentido, sino con el fin de que eso realmente no es lo importante en el curso. Uno tiene que aprender a dar explicación de porqué surge esa rabia, pero lo importante en un curso no soy yo, ni es el yo de los estudiantes. Porque sino, a veces, entramos en una cuestión que afecta al egocentrismo. Es decir, formamos a estudiantes egocéntricos, o nos comportamos de forma egocéntrica como formadores. Hay una serie de emociones que me parecen más cercanas a ese egocentrismo que otras. Por ejemplo, durante mucho tiempo, como formadora he aprendido a no tomarme a nivel personal los comentarios de los estudiantes. Cuando uno crea una situación de clase en la que se puede decir todo, a veces lo que dicen los estudiantes no es lo que tú esperas que digan. Entonces, uno tiene que aprender a relativizar, que eso no tiene que ver contigo como persona, sino que tiene que ver con el papel que representas como docente. Diría que, dado que el curso es un juego de representaciones, y que lo que se plantea es un proceso de construcción y negociación de identidades, esas emociones están presentes, pero se intenta que no se focalice, precisamente, sólo en cómo se siente el estudiante, sino, quizá, en cómo se percibe y cómo se representa.» (coord.:Carmen,12.10.).

“Es un poco complicado hablar de tus sentimientos”

(Kol,09.28)

«Como a lo mejor también estábamos acostumbrados a la vieja escuela, estábamos un poco cortados a dar un poco más de nosotros mismos, de exteriorizar un poco nuestros aspectos y el problema gordo fue a la hora del “diario famoso”. No sé si te han explicado. Seguramente, hubo unos silencios rotundos porque... también la gente tenía miedo de “desnudarse” así, de repente, ante la clase. Incluso no querían que se explicasen su vida y milagros, no interesaban en ese momento. Pero la gente se lo tomaba por esa raíz y a lo mejor fue el momento que hubo más problemas.

Claro, es un poco complicado hablar de tus sentimientos. Hay personas que conoces solamente de los miércoles que vas a clase. Entonces claro, creo que eso también debe influir en los chavales. A los chavales tampoco puedes empezar a decirles que hablen. Ellos inconscientemente te dan señales, y te das cuenta cuando estás con ellos. Te das cuenta porque enseguida hacen así o que lo hacen de otra manera porque si lo hacen... ¿Será su subconsciente? No sé como explicarlo porque tampoco he estudiado psicología. Es una manifestación como un poco de autodefensa.» (Kol,09.28).

En general, nunca estamos externamente desnudos. Siempre nos cubrimos con “algo”. Hasta en un espacio propio del nudismo, nos cubrimos con una seudo capa de “no veo nada”, o “no pasa nada”. Aprendemos que es así. Aprendemos culturalmente como vestimos, que estilo de “look” usar. Existen tiendas específicas para cada estilo: clásico, básico, espontáneo, desigual, etc. ¿Para mostrar a quien? Para el otro. Porque para sí mismo, no tiene que mostrar nada. Entonces vestimos como una máscara, que los junguianos definen como “persona”. Estamos en el mundo, donde usamos esta carcasa que no deja de ser una estructura visual. Dentro de esta estructura visual está la cuestión de estética, de comportamiento, de ética, de moral entre otros aspectos más. Y la llevamos a todos los lugares que vamos. Lo que dejamos expuesto es siempre ese yo externo y aparente. Lo que se encuentra interno, nos cuesta muchísimo mostrarlo. Diría que son pocas las personas que tienen acceso a él, o que podrían vernos realmente “desnudos”.

“Cuanto más difícil era hablar en una clase, menos hablabas”

(Anita,07.10)

«Ante un público intervienen los cinco sentidos y debes cuidar y prestar atención a todos ellos por igual.

Hasta ahora siempre había trabajado a través de un texto, como se nos enseña a la mayoría de alumnos, así que el miedo, la inseguridad y los nervios son difíciles de contener cuando uno es el centro, no solo de atención, sino de tantas miradas.» (Anita, diario).

«Respecto a la presión, recuerdo que cuanto más difícil era hablar en una clase menos hablabas, que habían clases muy incómodas y en vez de superarlas ... al revés.» (Anita,07.10).

Las dificultades

Es común que veamos las dificultades como el polo negativo, cuando podríamos verlas como referencias de los aspectos de nuestra vida, en los que necesitamos investigar e invertir más tiempo para aprender con ellos. Aunque este aprendizaje para resolver la dificultad requiera de un tiempo largo. Para que ésta pueda aportarnos conocimiento, primero tenemos que aceptarla como tal. El hecho de rechazarla nos impide aprender.

La “dificultad” también es un factor propio del mundo subjetivo. Cada estudiante tendrá su propia percepción de lo que para él es una dificultad, por lo que aparece una diversidad de puntos de vista. Es muy común encontrarnos con estudiantes que apunten las dificultades que se vinculan a las cuestiones de relación; mientras que para otros serían los aspectos que envuelven capacidades intelectivas. Podríamos decir que las dificultades de relación son más del campo emocional-afectivo y las dificultades intelectivas son propias del campo cognitivo. Sin embargo, en realidad no hay frontera entre ellos. El campo emotivo interfiere y correlaciona con el cognitivo y viceversa.

A partir de los comentarios de los entrevistados, podríamos categorizar diferentes tipos de dificultades encontradas en el proceso de formación. Dependerá de dónde queremos poner el foco de nuestra mirada, o lo que nos interesa resaltar. Por ejemplo:

Intelectiva

«Yo venía del plan de estudios viejo y sólo había tenido la asignatura de pedagogía en quinto, había cosas de las que nunca había oído hablar y también necesito más esfuerzo. Pero lo que más pesado que se me hizo, fue la terminología que utilizaban. Los textos eran terriblemente densos, me los tenía que releer cien veces para enterarme. Eran como muy solemnes, parecía que hablaban de algo demasiado grave, demasiado lejano.» (Anita,07.6).

Relación

«Mi experiencia con las prácticas fue con mi grupo. Funcionó muy bien. Me parece que había mucha comunicación. Nuestra relación con el tutor, bueno sí que falló un poco la relación con lo que era la escuela, con los demás profesores. Claro, tú te metes ahí, cada uno está con su trabajo y su historia y tampoco hay mucho intercambio con la gente que está ahí. Con tu tutor sí, porque es el que se ofrece a hacerlo, pero con los demás no. Quizás hubiera dedicado más tiempo a hablar con los demás profesores, porque claro, tienes allí un montón de gente con experiencia que no te llega. Llegas allí, cada uno tiene sus clases, sus horas y tal, son gente con

mucho trabajo pero tampoco yo ni el grupo hicimos un intento de acercamiento a ellos.» (Mafalda,10.44).

Impotencia

«Luego también hubieron unos días con un poco de nervios y de crisis. Porque te dabas cuenta que todas sus ganas, todos los planteamientos que queríamos hacer con los niños, pues era muy difícil. Nos reunimos en el grupo no sabíamos como planear las clases y nos sentimos así, un poco mal. Luego ya íbamos intentando hacer lo mejor que pudimos.» (Yod,06.10).

Frustración

«Yo me sentía frustrada con relación a las prácticas. Porque no me gustaba tal como estaba explicando las cosas. Un poco quería que hubiese un hilo conductor entre lo que estábamos viendo en el CAP, teniendo en cuenta sus emociones, su mundo. Pero cuando iniciamos las prácticas no era lo que veíamos allá. Como si la realidad no coincidiera con el aprendido. Tenía muchísimas ganas de intentar hacerlo como veías que... es que claro, pues te planteaban tan fácil con ejemplos que se podían hacer así, y así... Y luego iba a clase y era otra cosa, ¿no? Yo lo intentaba y bueno, - “¿qué os gusta?” No sé, ¿el fútbol? -. Es que costaba muchísimo intentar. Lo que nos había propuesto la profesora era surrealista, con su mundo, con lo que veíamos en el CAP. Y luego tampoco podíamos hablarlo porque teníamos visitas semanales y no hablábamos mucho sobre las prácticas. Claro, te quedas un poco así, y dices: - “Bueno, sí, he aprendido muchas cosas en el CAP, pero ¿dónde se queda todo esto?!”» (Yod,06.14).

Apuntar las dificultades de alguien o de una propuesta de curso no es censurar, sino abrir espacio a la reflexión. Juzgarlas tampoco nos aportarían gran cosa. Como Tolle (2001) ilustra, el juicio sólo sirve para confundir el comportamiento inconsciente de la otra persona con su identidad, o para proyectar la propia inconsciencia de uno en la otra persona. Es decir, confundir lo que uno proyecta con la identidad del otro. En lugar de ser juez, sería preferible crear un espacio claro que permita que la situación se esclarezca y que las personas puedan ser como son:

«... si tienes un problema, lo mejor es que hables con el profesor. Porque aunque tú seas un profesor más grande o más pequeño, todos somos personas.» (Kol,09.84).

¿Cómo valoran la experiencia?

La conceptualización de los valores también es un acto subjetivo. Cada uno valora con parámetros según su cultura (familia, nacionalidad, grupo, etc.), su forma de ser y principalmente por su percepción del mundo. Nuestra categorización de valores no es fija, sino cambiante, ya que es cambiante nuestra posición en el mundo, nuestro momento de vida, nuestros puntos de vista, entre otros muchos aspectos. Los valores forman parte de la noción de pertenencia y de identidad respecto de nuestros grupos (Hellinger, 2002). Valoramos de acuerdo con nuestras referencias.

Cuando una propuesta de curso presenta aspectos que rebasan una estructura lineal tradicional, deja de ser indiferente y asume un significado más profundo en el contexto de la experiencia del individuo. En la voz de los estudiantes, ellos revelan que durante el período del curso tuvieron la oportunidad de vivenciar experiencias muy distintas y significativas que tuvieron un valor especial para ellos. Veamos algunos ejemplos:

El cambio de mirada

«Yo estaba acostumbrada a un tipo de enseñanza más tradicional. Después del CAP empecé a ver las cosas de otra manera, más abierta. Te hace más abierto pero no sólo con los críos, no sólo respecto a lo que ocurre dentro de una clase, sino con el trato con la gente de cada día. Me ha hecho más comprensiva. Ahora en una conversación no me interesa tanto quien tiene razón y quien no la tiene, este tipo de cosas. Ahora lo que intento saber es porqué esa persona dice lo que dice, desde dónde habla y así poder entenderla y saber lo que necesita.» (Anita, 07.2).

Diría que el “cambio de mirada” es un aspecto intrínseco en el diseño del CAP de Bellas Artes, así como la intención de “despertar el instinto investigador”. Ambos componen las características de la Educación para la Comprensión, que tiene como objetivo, *«que los alumnos sean constructores activos de un conocimiento crítico y transferible a otras situaciones y problemas»* (Hernández, 1997:58). Particularmente entiendo que este curso tiene como reto la propuesta de crear espacios para la comprensión.

Una de las actividades iniciales del curso consistiría en identificar las “gafas” que uno lleva, el *“punto desde dónde uno habla”* (Hernández, 1997; 1998). Este ejercicio nos permite descubrir los orígenes de nuestra manera de pensar, actuar y valorar. Aspectos estos de nuestras vidas que son asumidos por nosotros, pero que raramente reflexionamos sobre ellos. Principalmente porque como es común que nos acostumbremos con las situaciones, muchas veces no percibimos que las “gafas” quedaron obsoletas y no nos permiten mirar con perspectiva. En este sentido, entiendo que pasar por una “deconstrucción del discurso”,

aunque conflictivo, puede ser fundamental para alcanzar nuevos peldaños. Al reconstruir lo hacemos de forma más consciente, con más seguridad y pensando en el sentido de las palabras.

Como expresa Hernández (1998), cuando “cambiamos las gafas” también ampliamos nuestros horizontes. El reconocimiento de nuevas posibilidades parece ser lo que llevó a todos los estudiantes con quienes hablé a valorar este aspecto del curso. Aunque para el cambio de mirada tuvieron que superar prejuicios, lo que implica un amplio trabajo interno.

Desde mi experiencia, me atrevo a afirmar que la repercusión del cambio de mirada trasciende el contexto educacional para abarcar una dimensión mucho más amplia. Principalmente porque una de las bases de esta propuesta, entiende que la escuela no sólo hay que enseñar conocimiento, sino también habilidades de pensamiento (Hernández y Sancho, 1993). Obviamente el ser humano, de forma general, sigue sus directrices mentales para actuar por la vida.

P - «Para tú práctica como futura maestra, ¿qué aprendiste?»

R - El enfocar las clases, el ver como está construida, que posibilidades hay y no simplemente poder buscar recursos paralelos que a su vez, vayan bien para ti y para los chavales. Que siempre que haces una cosa también va bien para ti. No es que sea egoísta, pero es cierto. Y ver un poco el punto de vista, sobre todo, la manera de ver. Yo lo relacionaría todo con un ojo, es como si me hubiesen puesto otro ojo ¿sabes? Tú tienes dos ojos y siempre lo has visto de una manera, pero cuando fui al CAP, me pusieron otro ojo, y eso es lo que me fue bien. Parece muy místico el tema, y podría decir: "iui, ui, ui...!!!" En el sentido de poder ver como funcionan las cosas, como es una cosa aquí, como es una cosa allá, como situar esto, como situar lo otro. En eso es en lo que me ayudó mucho el CAP.» (Kol,09.85).

Postura reflexiva

«Mucha gente que me comentaba que quería hacer el CAP este año, yo les dije que lo hicieran aquí. Porque ya que es un curso, que primero vale dinero y luego porque si tiene que servir, se supone que debe servirte para ser docente. Y creo que hacerlo, es una cosa que hay que madurarla mucho. Que ser profesor tampoco es cuestión de un año. Creo que aquí vale la pena porque se discute sobre lo que es ser profesor. No es aprender como enseñar temas y normas, sino que es más bien reflexionar sobre ello.» (Yod,06.4).

Son varias las teorías y métodos para formar docentes. Algunas están obsoletas, otras activas o en proceso de análisis. Posiblemente habrá algunas que tampoco se hicieron

públicas, sin contar las que aún están por surgir. De las distintas posibilidades conocidas, nos encontramos:

- la perspectiva reflexiva, que apunta a la toma de conciencia;
- la crítica, que parte de la toma de conciencia a la práctica, y
- la identitaria, que es un enfoque nuevo, que plantea cómo el individuo se piensa a sí mismo y se piensa la acción.

La propuesta del CAP está vinculada tanto a la perspectiva crítica e identitaria, como también a la perspectiva reflexiva. Como resalta Hernández (1997:61) una de las finalidades de la educación para la comprensión es que el profesor pueda «*explicar e introducir a los estudiantes en el mundo social y físico, y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación*». Esto implica entre otras cosas, una dinámica que extrapola el contenido académicamente programado. Aspecto éste apuntado como un valor por los estudiantes, tal como podemos ver a continuación.

Ir más allá del contenido

«El CAP me pareció muy interesante. He estado hablando con otra gente que ha estado haciendo el CAP en otros sitios, que son más cortos pero más simples y sobre todo muy técnicos. No tienen nada que ver con todo lo que hicimos aquí. Aquí tratamos los aspectos psicológicos, aspectos más de grupo, aspectos más diferentes que simplemente la materia que te va a entrar en clase. Eso lo puedes estudiar en un libro, y además, el enfoque no es sólo de la materia que vas a impartir, sino que te enseñaban a dar cualquier clase. Después claro, te relacionabas muy bien con la idea de imagen que era lo que sí que ibas a tocar más, y eso me gustó bastante. De hecho me hizo reflexionar mucho. Ahora por ejemplo, cuando estoy dando clase de filosofía, siempre lo enlazo con algo visual o con algo artístico, con otras materias. Por ejemplo, cuando hablo de una cosa, no sólo hablo de la filosofía sino que tomo la historia, la historia del arte, manifestaciones históricas, cosa de esa época. Entonces las chicas si sitúan mucho mejor y entienden mejor el concepto éste ¿no? No como una cosa pesada de decir: "lo siento", un poco como la historia que nos dan.» (Kol,09.2).

Leer este testimonio, me hace pensar que el CAP ha logrado uno de sus objetivos señalados anteriormente. Tal como Hernández y Sancho (1993) destacan, el carácter profesional de la formación del docente, impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo con esquemas teóricos, sino con estrategias de intervención, reflexión y elaboración de la propia intervención. Aspectos éstos que se hacen a partir de la demanda específica de cada grupo, contexto y momento, extrapolarlo así cualquier esquema de contenido fijo.

No ser una persona anónima – tener derecho a voz

Desde la perspectiva de la educación para la comprensión, es importante el acercamiento a otras experiencias diferentes de las nuestras. Hernández (1997) plantea que al acercarse a las experiencias de otras personas, las propias experiencias adquieren una mayor perspectiva y enriquecen la comprensión sobre la realidad. ¿Cómo acercarse a la experiencia del otro sin considerarle? Sería un acto incoherente. Aparte de que, para conocer la supuesta “experiencia” hay que permitir que el otro “hable” por sí mismo.

«Este CAP supone que estás presente como persona, en otros cursos no es así. No te reconocen como persona, eres un anónimo. Aquí estas presente, eres una persona y formas parte de la dinámica del grupo. Formas parte de lo que se va enseñar y de lo que se va aprender. Irás a recibir lo que aprenda el otro también. En comparación, con los tipos de formación a los que puedes acudir como la universidad, en todos estos son bastante anónimos. Realmente muy poca gente te escucha o se hace partícipe en la clase. En este CAP sí. Y claro, dependiendo de cómo funciona el grupo, te hacen colaborar y trabajar en conjunto. Si no estás de acuerdo, tienes que aprender a discutir, tienes que aprender a ceder, a ponerte en la situación del otro. Y ahí te da una posibilidad, porque en otros lados no te la dan, es como un prototipo, es como una isla.» (Kuka,08.6).

El cuidado

«Yo creo que es especial porque lo hacen de tal manera que te acabas implicando mucho, como muy personalizado ¿sabes?... como grupo. Pero además, también como individuo te sientes muy atendido, como contando algo que para ti, para el grupo. Era importante que habla de tú experiencia, habla de tus sentimientos y entonces acaba siendo algo personal. (Anita,07.3)

El “cuidado” es uno de los lenguajes del corazón que quedan grabados en la memoria. Cuidar es más que un acto; es una actitud. Abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, preocupación y de responsabilidad. Leonardo Boff, uno de los artífices de la “*Teología de la Liberación*”, ha dedicado un libro a este tema con el título: “*Saber cuidar*” (1999). Él enfatiza que el cuidado es un fenómeno que es la base posibilitadora de la existencia humana en cuanto humanidad.

En “*El ser y el tiempo*”, Heidegger (también considerado filósofo del cuidado), sostiene que el cuidado es “una constitución ontológica”, siempre subyacente a todo lo que el ser humano emprende, proyecta, hace y interpreta. Por “constitución ontológica” Heidegger entiende aquello que entra en la definición esencial del ser humano y estructura su práctica. Sin

embargo, el cuidado surge cuando hay un especial significado con relación a alguien o algo. Es cuando alguien pasa a dedicarse una especial atención con relación al otro.

Para una propuesta de curso que tiene como base la “comprensión” (en todos sus aspectos) y la importancia de reconocer la “voz del sujeto”, el cuidado es un hecho implícito. En la medida en que los coordinadores del CAP están atentos a todo lo que implica el curso en sí, emerge un cuidado especial sobre el grupo, a cada uno de sus miembros en particular, sobre la forma de impartir la clase y sobre los procesos que se desarrollan en este contexto. Principalmente porque, como alega Hemández (1997:60) el currículum basado en la comprensión *«nos deja no con verdades estables, sino con la tentativa de encontrar referentes colectivos y con una cierta incertidumbre en el proceso que nos lleva a seguir aprendiendo»*. Aquí hay sobre todo una búsqueda constante por el respeto.

Para los estudiantes, este respeto y cuidado se hizo explícito: *«ya desde el primer día había un interés de ver quien estaba en la clase, quien es cada uno»*. (Anita,07.60). A tal punto que pasaron a buscar esta referencia en otras experiencias de curso:

«Ahora estoy haciendo un curso por las tardes y el primer día tenía muchas ganas de ver cómo hacían la presentación. Y volví a casa... No nos preguntaron el nombre, ni sabían que habíamos estudiado, nada, y dices: - ¡Qué triste! O piensas: -“ no les importa quien está a su lado porque no les interesa” -. En cambio ellos, desde el primer día: -“a ver traedme cosas, contadme cosas, traed vuestra historia y yo os traigo la mía, os traigo cosas”-. Eso sí que me gustó.» (Anita,07.60).

La importancia de ser “persona” con los estudiantes (Woods,1998) alcanza una dimensión que va mucho más allá de nuestras intenciones. Como profesores, educadores, formadores, directores, sea cual sea la posición que tengamos, establecemos una relación de “crecimiento mutuo”. La experiencia adquiere un significado particular tanto para quien está en el papel de enseñante, como para quien es “el aprendiz”. Volviendo a la premisa que sostiene esta tesis: enseñar y aprender implican y dependen de una relación donde la comprensión emocional se hace presente. El cuidado es una parte importante en este proceso.

Anita Equilibrista

41. Hablando sobre Anita

¿Y quién es Anita?

Anita es parte de las voces que componen este estudio. Anita es cada momento de la construcción de su identidad como docente, como mujer, como individuo. Anita es todo esto en un continuo pulsar propio del ser humano.

«Cuando hice el CAP cambié mucho como persona y ahora también estoy cambiando. Y la gente que está a mi lado lo ve.» (Anita,14.122).

En su forma de ser

«De pequeña aprendí a escuchar. Supongo que me enseñó la curiosidad y también mi padre. Escuchaba con una especie de veneración las conversaciones que tenían lugar durante las reuniones familiares con ocasión de algún cumpleaños o alguna otra celebración. Eran reuniones que partían de la nostalgia para explicar el presente e intuir el futuro. Mi familia participó del sueño de la República y lo hizo suyo para siempre. Recordaban incidentes, amistades, canciones, mensajes de radio... todo con una nitidez pasmosa. Yo me quedaba siempre con ellos en la mesa, quieta, escuchando.

A partir de cierta edad me animaban a hablar. Siempre contestaba lo mismo, decía que yo no podía decir nada. Para mí fue excitante participar en aquellas conversaciones. No recuerdo cuando ocurrió por primera vez, pero sí se que hasta que no me hice con información de otras fuentes creí que mi opinión carecía de interés, que no aportaba nada.

Cuando las conversaciones se producían en clase mi actitud era la misma. Pero en clase mi silencio era más propicio porque sólo era una persona la que sabía, con lo cual las conversaciones pasaban a ser monólogos. No fue hasta mucho más tarde, en la Universidad, que comprendí que adquirir información no era suficiente para saber sobre algo. Aprendí que la información debe interpretarse, que requiere un análisis de sus fuentes, que debe contrastarse, aunque sea duro, pues uno a veces se desprende de sus mitos, de sus dogmas y se queda sin nada hasta que consigue dar forma a su conocimiento.

Es difícil vivir la complejidad de las cosas. También es apasionante, como intentar hacer un puzzle sin tener todas las piezas. Creo que el momento

en el que uno descubre que empieza a tener un conocimiento propio, una identidad propia, es cuando se atreve a cuestionar y rebatir los argumentos de aquel que hasta entonces le ha educado. Cuando paradójicamente uno se distancia del profesor. Cuando se produce el diálogo, no sólo a través de preguntas sino con afirmaciones, eso sí, sabiendo que quizás no sean definitivas.» (Anita, diario)

La primera entrevista con Anita, fue en su casa el 7 de febrero de 2000. Ella acababa de terminar el CAP y todavía no conocía sus perspectivas profesionales. En aquel momento tampoco imaginábamos que apenas empezábamos a crear un espacio de encuentro e intercambio, el cual nos posibilitaba conocernos un poco más y construir una amistad.

Hoy, por lo que conozco de Anita, me atrevería a decir que en su forma de ser se revela una persona sensible, muy atenta a su entorno y que precisa sentirse segura para lanzarse a cualquier actividad. En este sentido ella da mucho peso a la mirada de los demás. Tanto en el sentido de buscar referencias a su proceso personal, como en el de sentirse incómoda al ser observada.

«Me acuerdo de una vez que hablamos del diario, comentábamos que te sentías muy observada, a veces daba “cosa” hablar. Daba como miedo, porque te sentías observada y era un poco violento.» (Anita,07.10).

“¿Qué va a pensar el otro?”

«...siempre sabes que en cualquier relación el otro espera algo y siempre hay como miedo a defraudar.» (Anita,07.50).

«Se esperaba que tuvieras unos conocimientos... A ver, es una cosa personal, me sabe mal decirlo porque a lo mejor es sólo una impresión mía. Pero, como ya llevabas un tiempo haciendo el curso, se suponía que ya tenías como un nivel, que ya no debías decir ciertas cosas, no pensar ciertas cosas que pensabas antes, entonces supongo que era eso: -“¿Qué esperan que yo diga? ¿Qué esperan que hagamos?”. Las expectativas que tienen, tú no estás seguro de cumplirlas, es un poco... Yo creo que teníamos un poco el miedo de no estar a la altura en algunos momentos. Y claro, hay cosas que las llevas pensando toda la vida y ahora veo que estaba equivocada, pero no es un cambio tan... Los cambios cuestan y eres consciente de que ya no lo tienes que pensar, tienes más conocimientos.» (Anita,07.18).

La seguridad para Anita parece ser algo vital y contradictorio. Diría que su naturaleza parece necesitar de un afianzamiento. Sin embargo, es a través de la experiencia, de la repetición o

la habitualidad y del enfrentamiento de sus dificultades, que ella encuentra las herramientas para construir su propia seguridad.

«En mi intervención en las Jornadas de Educación Artística lo que más ayudó fue tenerlo todo muy preparado, no dejar lugar a la improvisación. Mi seguridad dependía del control de la situación. Esto, y mi incapacidad para responder a las preguntas que se me hicieron por el mero hecho de no esperarlas, me lleva a pensar ¿cómo podré controlar mis clases? ¡Si lo que me propongo es aprovechar los imprevistos, si lo que pretendo es ser receptiva a las actitudes de los alumnos!» (Anita, diario)

«Me acuerdo de las visitas que vinieron al CAP. Me acuerdo que de estas visitas esperábamos más, sobre todo de la de Andy Hargreaves. Yo pensaba que, bueno nos va a venir a decir... y luego te quedabas un poco... Claro, dependía de nuestra capacidad de hacer preguntas. Esperabas una clase magistral y nosotros allí... Como eran clases abiertas en las que tenías que haber hecho las lecturas, haberlas preparado, dependía también de nosotros. Entonces siempre me quedaba con las ganas de: podría haber venido otro día más.» (Anita, 07.36).

La representación simbólica de su diario

El diario es una forma de comunicación que reúne una infinidad de lenguajes, además del escrito. Su forma, su vacío, su estructura, todo son imágenes que remiten a un significado, a un mensaje, a una historia de una experiencia en un contexto de vida.

Anita, igual que otros de sus compañeros, tuvo dificultad en presentar su diario. Esta dificultad es parte de su forma de ser. No es que no le gustara hacerlo, sino que necesitaba sentirse acogida, tener un espacio de confianza para exponerse. Encuentro que sólo con el hecho de tener que presentarlo sin una preparación previa de confianza en relación a la mirada del otro, ya le causaba un trastorno emocional, una vez que esto tocaba su “talón de Aquiles”. Su estructura nuclear anticipaba la propia experiencia en sí.

Como hemos visto, los constructos nucleares, son aquellos que gobiernan los procesos de mantenimiento personales. Según Botella y Feixas (1998:70). Kelly sostenía que a partir de la construcción de nuestros constructos (interpretaciones), elaboramos anticipaciones de lo que él llama de “Ciclo de la Experiencia”. Esta anticipación «*implica la derivación de una hipótesis personal sobre el curso probable de un acontecimiento*». El Ciclo de la Experiencia se constituye de: 1) anticipación del acontecimiento; 2) implicación en el resultado; 3) encuentro con el acontecimiento; 4) confirmación o desconfirmación de la anticipación o hipótesis, y 5) revisión constructiva del sistema de constructos.

La fase de confirmación o desconfirmación del Ciclo de Experiencia va acompañada de manifestaciones emocionales (Botella y Feixas,1998:73). Para estos autores, en estas ocasiones «o caemos en el caos debido a la velocidad de los cambios, o nos encontramos en áreas en las que no podemos dar sentido a nuestra situación y sus implicaciones y nuestro sistema tiene que cambiar para que la experiencia no tenga cada vez menos significado». A través de las cinco fases del ciclo, la persona reconstruye una y otra vez su experiencia, «convirtiendo su sistema en cada vez más predictivo, internamente contrastable y comunicable». La Psicología de los Constructos Personales considera por un lado, que la sucesión de tales ciclos posibilita constatar y revisar los constructos nucleares. Esto permite la extensión y definición continua de nuestras teorías personales sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Por otro lado, considera el bloqueo del Ciclo de Experiencia, como indicio de trastornos psicológicos.

En el caso de Anita, ella anticipó su experiencia desde el inicio al escribir su diario. Esta anticipación se vio aún más confirmada cuando se dio la propuesta de presentación del diario en clase.

«Siempre que escribes un texto tienes en cuenta que va a ser leído, así que intentas darle una coherencia, un ritmo, extenderte en ciertas cosas y no en otras... Pero cuando tienes que hacer público ese mismo texto, el hipotético lector se materializa y todo cambia.

El hecho de ceñirte a un tiempo, siempre menor del que requiere la confección de un trabajo escrito, te obliga a seleccionar de nuevo el contenido y esta selección se basa en un criterio diferente del que utilizarías sobre el papel.» (Anita, diario).

«Seguro que el diario revela cosas pero no sé hasta que punto. En ese momento muchos no teníamos la necesidad de hacerlo y fue más bien como algo que tenías que hacer y ya está. Pero el hecho de que fuera un diario que iban a leer otras personas y que les tenía que servir, hacía que no incluyeras muchas veces cosas de tipo más personal, como los sentimientos, por eso no sé hasta que punto es sincero.» (Anita, 07.28).

Para Anita su diario tenía un significado subjetivo. En cambio sus profesores posiblemente lo analizaron a partir de un significado objetivo. Siguiendo a Schütz (1972) el significado objetivo de un producto o “artefacto” es interpretado como evidencia de la experiencia particular de un determinado “tu”, con base en un ordenamiento que el intérprete hace de sus propios patrones. Mientras que para conocer el significado subjetivo, el intérprete dirige su atención a los actos constituyentes del observado, teniendo presente el contexto de significado dentro del cual este sujeto está o estuvo. En otras palabras, diría que de igual manera que Anita construía su diario a partir de sus constructos, también los coordinadores dieron una respuesta al mismo a partir de la propuesta del curso.

ANITA,

Tu diario es como una especie de puzzle o entramado de varias cosas: material del curso, lecturas, reflexiones personales en relación a momentos puntuales... Encontrar un hilo conductor, un elemento que enlace o que relacione todas estas piezas diferentes que muestras de tu laberinto y que con la metáfora de la imagen se te van sobreponiendo, podría ayudarte a realiza una reflexión que incluya más elementos que los meramente presenciales.

El aprender a escuchar, el aprender del otro son aspectos importantes a tener en cuenta en la formación de un rol como docente, y que tú relacionas con tu biografía. Pero la otra vertiente que tú contemplas en tu diario, la comunicativa, la actuación, la dificultad para romper el silencio, que representa este cambio de rol que tú contemplas, no tiene porque estar reñido con unas estrategias de ordenación.

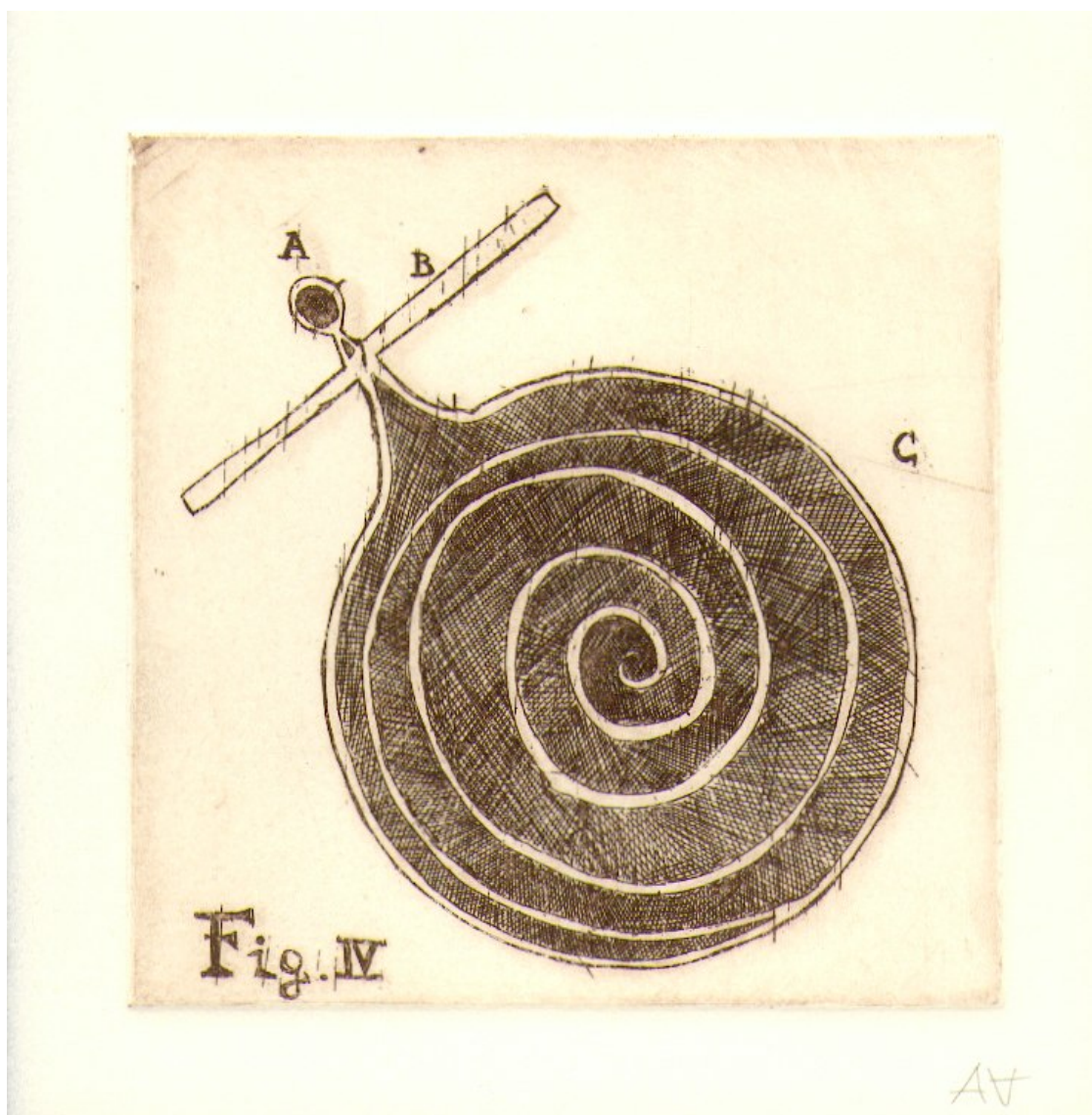
El hecho de quererlo tener todo preparado, controlado, nos puede ayudar a que las sesiones no caigan en una confianza en el azar, es importante dotarse de ciertas estrategias para afrontar aquellos momentos que no podemos controlar cuando estamos delante de una clase.

Desde mi punto de vista, el diario de Anita muestra la fragmentación en la que ella se encontraba durante el curso. Además lo vivía como un duelo entre lo personal y lo profesional: «*Era algo personal, pero era algo que sabías que lo iban a leer otras personas y entonces era real y no lo era*» (Anita,07.30). En realidad, Anita no quería que su diario fuese leído o analizado. Aunque ésta fuera la propuesta del curso, ella lo construyó de forma estrictamente subjetiva. Tan subjetivo que sus páginas han sido ilustradas a través de un juego de transparencias, como reflejos en un espejo, el cual formaba un laberinto que representaba ella misma.

Al terminar el curso, el diario de Anita se convirtió en un objeto simbólicamente ilegible. Los escritos en transparencias fueron todos sobrepuestos, sin la tradicional hoja de papel que protege una transparencia de la otra y que posibilita leer su contenido.

vivencia, de su “proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente”.

La imagen que sigue a continuación ha sido otro regalo simbólico de Anita. En uno de nuestros encuentros, ella me trajo este grabado titulado “Equilibrista”, el cual era el personaje que la representaba en aquel momento.



Anita Cansada

42. Identidad docente

Primera entrevista con Anita en febrero de 2000:

P - «¿Cómo te sientes como maestra?

R - ¡A ver!.. En las prácticas siempre estas acompañado y no creo que sea una experiencia que se pueda comparar a dar clases en una situación normal. Entonces no me vi mucho en el papel de maestra, porque sabía que realmente nunca me iba a encontrar en esa situación otra vez. Si me ponía a dar clases, daría las clases sola. Y ahí, claro, es diferente que estar con otras dos personas porque tienes que tomar tú las decisiones. Antes no era una experiencia real. Me apoyaba mucho en la gente que tenía alrededor.

P - Otro tema que vosotros trabajasteis en el CAP fue la construcción de la identidad. En este sentido ¿cómo te sentiste en el CAP y en tu experiencia en el centro de prácticas?

R - Creo que si nunca has dado clase no sabes cómo vas a reaccionar, cómo vas a ser, si todo lo que sabes lo vas a aplicar o cómo... no lo sé. No tengo miedo por los conocimientos, tengo miedo por las situaciones de clase. Si las sabré llevar, como dar la vuelta a una situación, eso sí me da miedo. Entonces hasta que no me encuentre pues... no lo sé.

P - Antes habías comentado que te invitaron a dar clases y tú no te sentías preparada, ¿y ahora?

R - Esto se lo comenté al coordinador en la entrevista final, que al principio yo tenía mucho miedo, pánico, pero durante el CAP yo sentía que podía con todo, que podía ir a cualquier sitio, que podía dar clases en cualquier parte a cualquier persona, o sea como muy eufórica, y cuando acabó el CAP volvió el miedo.

P - Y ahora ¿cómo te sientes?

R - Me da un poco de miedo.

P - ¿De dónde sale el miedo?

R - A lo mejor es lo mismo de antes. Cómo me van a mirar, el miedo a las miradas. Si vuelven a esperar cosas de mí, cómo cumplir las expectativas, cómo... sobre todo

a la reacción de los alumnos, cómo caerles bien, cómo hacer cosas que les gusten, más eso ¿sabes? Que te hagan caso en la clase... Cómo conectar, hacer algo que sea interesante para ellos.

P – El curso del CAP ¿ha respondido a tu necesidad, a tu preparación? Aunque vuelvas a tener miedo ¿cómo ves el curso?

R – Sí, en muchos aspectos sí. Porque si hubiera sido un curso limitado exclusivamente en los contenidos de las asignaturas, en los contenidos más tradicionales, tipo cómo explicar la línea, la forma, esas cosas, no hubiera tenido ningún interés, porque eso es algo que no me preocupa y con lo que no estoy de acuerdo. Con la visión que tienen de la educación sí que me siento muy conectada y he aprendido mucho. Sigues teniendo miedo, pero ya no es un miedo porque no sabes para dónde tirar. Tienes cosas para trabajar y para afrontar ese miedo. Lo que sí echo en falta son recursos, en ese sentido sí que me siento muy desamparada.

P – Uno de los aspectos de la comprensión emocional, es acercarse a la experiencia del otro, entender lo qué le pasa, y esto va mucho más allá de la relación afectiva. Sería, en otras palabras, por ejemplo, si el alumno está con miedo, buscar comprender con él, el origen de este miedo. En ese sentido ¿cómo ves la formación del CAP?

R – Es que creo que se necesita más tiempo. El primer año sirvió para un primer contacto. Vimos las cosas por encima. Yo creo que ahora tenemos la base para poder entender mejor otras cosas que se quedaron fuera, en este sentido creo que sí estamos preparados para saber cómo funcionan las personas y porqué pasan ciertas cosas. Pero creo que el siguiente paso para cambiar las situaciones es un paso muy grande. Es sólo un paso, pero existe mucha distancia y para esto sí que no me veo preparada o en todo caso con muchas dificultades.

P – ¿Cómo conducir la situación o cómo comprenderla?

R – Yo creo que comprender la situación sí que podría. Al estar analizando las cosas constantemente yo creo que lo sabemos ahora. Como te vuelves más analítico, sí que sabes cómo funciona cada uno. Lo que no aprendimos fue a darles la vuelta.

P – ¿Podrías poner algún ejemplo, alguna situación para ilustrarlo?

R – Por ejemplo, hay que hacer un trabajo en la clase y hay un niño que no lo quiere hacer. Tú sabes porqué no lo quiere hacer: porque se aburre, o como rebelión, porque quiere ser el centro de atención o por cualquier otra cosa. Entonces ¿cómo hacer que le interese ese trabajo? ¿Cómo cambiar la actitud de esa persona?

P – Pero esto sería más ¿cómo acompañar o cómo comprender? No crees que si comprendes, automáticamente encuentras la solución...

R – Yo creo que no.

P – ¿Si tú pudieras cambiar alguna cosa del CAP, que harías?

R – Se tratan muchas cosas para el poco tiempo que hay, entonces estás muy limitado por ese tiempo y tampoco puedes. Creo que se tiene que tocar todo, tocar un poco todos los aspectos aunque sea por encima. Mejor que no centrarse en uno. Lo que pasa es que, claro, tienes el inconveniente de que sales y lo sabes todo un poco por encima pero te faltan muchas cosas. No sé, supongo que lo haría como ellos. A lo mejor cambiaría lo de las prácticas porque no me acabó de convencer. Pero, también creo que es acertado hacer las prácticas durante el curso y no al final, porque son cosas que se complementan, las prácticas y las clases del CAP, porque entonces aparecen problemas concretos y soluciones concretas.

P – Pero las prácticas no te han convencido ¿en qué sentido?

R – En lo que comentábamos antes de los grupos. Que estás demasiado tiempo sólo con tu grupo. Que se podrían hacer más intercambios o hacerlo de alguna manera que te pudieran ayudar más los demás grupos y al revés. Supongo que lo que cambiaría es esto, que hubiera más contacto, que a partir de las prácticas no se perdiera el contacto con los demás grupos.

P – Y a nivel de las emociones ¿qué sugerirías?

R – Que hubiera más confianza, que la gente fuera más libre de hablar y que no tuviera miedo a hablar en clase, no sé de que manera lo haría pero...

P – ¿Que te parece si hubiera una asignatura específica para trabajar el tema de las emociones?

R – Me parece muy importante, no sólo para ser profesor sino para saber que es lo que sucede en cualquier situación. Creo que ayudaría a comprender, a ser conscientes de muchas de las cosas que nos pasan y no sabemos muy bien de dónde vienen o porqué. Por otra parte ¿sabes qué pasa? Yo hice el plan viejo de la Universidad y sólo hice pedagogía en quinto y es muy poco. Pero en el plan nuevo, en el programa nuevo, yo he hablado con gente que lo ha hecho y creo que están más preparados, tenían asignaturas como currículum y otras. Y esta gente iba muy por delante de nosotros. Creo que las cosas ahora están mejor, porque yo me pasé toda la carrera sin tocar nada y de golpe en quinto tenías esa asignatura.

P – ¿Qué se ve en esa asignatura de pedagogía?

R – Era muy general. De cómo está la educación actual, se hacía un poco de historia, poca cosa. Aparte de que también es como muy irreal porque claro, no has hecho nunca nada, es obligatoria, no te apetece porque tampoco han hecho que te interesen en esto porque nunca te han hablado de ello. Es una asignatura que dejaban para el final y entonces supongo que es muy diferente a que vayas tocando algo cada año. Cuantas más cosas puedas ir tocando mejor, cada año, poco a poco. Así puedes ver las cosas en su complejidad.

P – Aparte de todo lo que hemos hablado ¿hay alguna cosa más que recuerdes y que te parece importante para el trabajo en la cuestión de las emociones o algún

otro aspecto?

R – También te das cuenta de la importancia del hecho de que hubieran otros espacios aparte de la clase, para ir a hablar. El hecho de que ibas al bar y se hablaba de otra manera. Porque el espacio del aula también te predispone a una actitud, porque durante muchos años has aprendido el comportamiento en un aula y por eso el hecho de salir, los descansos en el bar... Te das cuenta de que es vital, o decir: “hoy vamos a hacer la clase a un museo”. Cambiar, no sé. Son los momentos en los que te sientes más relajada, se agradecen. Creo que es una de las maneras de coherencia, de estar más suelto.

P – ¿Te gustaría comentar algo más?

R – No. (risas)

P – ¿O mucho más...? (risas)». (Etv,07.69–103).

La experiencia en las clases de práctica docente

«Del primer día de prácticas en el Instituto me llevo muchas cosas, pero por encima de todas me llevo la aseveración del enorme poder de la inercia y la distancia que separa el deseo de la realidad. A pesar de la intención de renovar la clase tradicional de plástica y otros créditos que dependen de ella, la tutora incurre constantemente en claras contradicciones. Desde utilizar el libro de texto únicamente para dar “seriedad” a la asignatura de plástica y a la vez desacreditarlo mostrando su desacuerdo con el libro en lo referente a contenidos y ejercicios que propone, hasta en el hecho de remarcar que en esa asignatura no únicamente van a dibujar sino que deben reflexionar antes de la mano de la lectura de los temas que surgen en el libro. Pero eso sí, les repite que en su clase no se escribe, a lo que los niños le sonríen, faltaría más, estamos dando plástica.

[...] Me parece absurdo despedir la clase demandando una reflexión a los niños cuando en el aula no se actúa de manera reflexiva, ni se dan elementos para que esta reflexión se produzca, ni a nivel individual ni colectivo.

He comprendido que nunca podré enseñar aquello en lo que no creo. La motivación empieza por uno mismo. Si no es así, los alumnos nunca podrán interesarse por la asignatura. Salí muy desilusionada del Instituto porque me habían desagradado tanto las clases en que no supe ver absolutamente nada positivo, nada por donde hacer girar las motivaciones. Lo cambiaría todo, del principio al fin, pero tampoco estoy segura de cómo. Cuando no reunimos [en el grupo de prácticas] nos cuesta concretar en hechos las ideas que tenemos claras.

En este aspecto, la experiencia en las clases de prácticas me ha servido

para posicionarme contundentemente en contra de la visión formalista en la educación artística, porque he comprobado que no supone ningún atractivo para los adolescentes. No les afecta de ningún modo. Había que sacar provecho de sus expectativas, de sus conocimientos y sus características para trabajar cosas que tengan alguna utilidad para su mirada, para su comprensión de la vida.»

Primera experiencia como docente

Tal como he mencionado, el hecho de que Anita me dejara su diario nos abrió la posibilidad de intercambiar una serie de experiencias de vida. Con el motivo de devolvérselo estuvimos en contacto a menudo. Por casualidad, en este período Anita se lanzaba a su primera experiencia como docente después de la formación del CAP. Empezó a trabajar en un centro cívico, con actividades artísticas para niños de 3 a 5 años.

En este proceso encontró muchas dificultades, principalmente en el contacto con los niños, la dirección del centro y el propio espacio físico de que disponía. Además, la formación del CAP está enfocada a la secundaria y no al parvulario o a la primaria. Anita se volvió a encontrar en el duelo entre el aspecto profesional y el personal. Tenía que coger seguridad y confianza en ella misma. Tenía que definir su lugar junto a los alumnos, a los padres y al centro como un todo. Tenía que construir un espacio de respeto. Fue una experiencia con un alto coste emocional.

Paralelamente, se iba construyendo una relación de amistad entre nosotras. Se iba estableciendo la confianza para llamarme y compartir su experiencia, intercambiar ideas y complicidades. Hablábamos sobre su experiencia aquí en Barcelona y rescaté momentos de mis experiencias como docente en Brasil. Le hablaba de mi experiencia para darle un punto de referencia concreto a la suya y trazar un paralelo en común entre las experiencias de las dos. Me parecía importante hacerlo para que Anita pudiera reflexionar sobre su vivencia, desde la vivencia de otro y así buscar en ella misma las herramientas para la comprensión de su proceso.

En una de las entrevistas con los coordinadores del CAP, ellos llegaron a comentar algo parecido que ocurrió en la experiencia del curso, con relación a los “miedos” que aparecen antes de que los estudiantes empezaran las clases de prácticas:

«Una persona que ha ayudado mucho a dar respuestas a estos miedos o a tranquilizar estos miedos ha sido Hargreaves. Pero no tanto por lo que hacía o lo que decía. No tanto por eso, sino que lo que tranquilizaba de alguna manera, lo que reforzaba las respuestas de ellos, es que decía que el miedo lo tienen todos los

docentes de secundaria. El miedo lo tienen todos los estudiantes. Las formas para las alianzas, para combatir, pasan por la conversación, por el diálogo, por compartir, por hacer participe a otro profesor que está en tu misma situación, cuales son tus problemas, por encontrar soluciones conjuntamente y por romper precisamente ese aislamiento.» (Carmen,12.61).

El caso de Anita no es único, ni mucho menos una excepción. Disponemos de una extensa gama de investigaciones en torno a la formación docente y las primeras experiencias de los profesores noveles. Esteve (1998:139), por ejemplo señala la situación donde la identidad profesional es construida con influencias de muchos problemas, frustraciones, incertidumbres, decepciones y a veces miedo. En general estas personas viven su primer año de experiencia docente *«como un período extenuante, dominado por la puesta en cuestión de su propia personalidad ante la incertidumbre de su valor como enseñantes y de la valoración que harían de ellos sus alumnos y colegas».*

Aparte de ser su primera experiencia como docente, coincidió que Anita se encontró con un local de trabajo donde no había privacidad. Era una sala que daba paso a otros locales. Las madres, los padres y la dirección entraban y salían del aula e interferían en su trabajo:

«Una madre entra y en lugar de decir hola, dice: -“¡Oye! A mi niña no la lleves al lavabo”-. Yo me quedé así: -“¿Cómo que no la lleve al lavabo?” – “Que no vaya al lavabo que se le mancha la bata de agua”. Y dice: -“ Bueno,¿si tiene pipí, sí?” -“Si tiene pipí no se lo va a hacer, pero la acompañas tú”-. Claro que la acompaño yo. La acompaño al lavabo, y después de que la clase ya había acabado me dice: -“¡Oye! ¿No te había dicho que a mi niña no la lleves al lavabo?” Digo: - “¡Oye! Tú niña ha ido una vez al lavabo que la he acompañado yo; no se ha mojado ni nada, hemos hecho pipí y la he sacado”. –“Pues ahora estaba en el lavabo”, dice la madre. Y yo ya había acabado la clase hacía más de diez minutos.» (Anita,13.16).

También como es común, muchos niños empiezan muy temprano a frecuentar las actividades de los centros y se sienten como dueños y con poder sobre estos espacios. La falta de respeto de madres, padres, algunos niños y niñas ponían a Anita en su límite de prueba.

«Esta niña que tiene tres años, había acabado la clase y siempre hacía lo mismo. Durante la clase hace lo que quiere, entonces cuando digo -“la clase ha acabado, voy a recoger”, esta niña y su hermana no recogen nada. “¡Vale! Pues voy a recoger yo, ha acabado la clase”. Entonces dice: -“Yo quiero hacer esto. Házme lo”. Y le digo: -“No. No te voy a hacer nada, la clase ha acabado el próximo día lo hacemos las dos juntas”. Y ella insiste: -“Házme lo, házme lo y házme lo”. La clase ya ha acabado, estoy recogiendo, la niña se va y vuelve, y dice: -“Pues voy a contar hasta tres y a la de tres tú me tienes que hacer esto.” Yo me la miraba y la niña: -“Uno, dos...” Yo me la miraba, iserá posible, eso es lo que dices!» (Anita,13.14).

«Me desmontó mucho otro día, una madre que me vino diciendo. – “Es que mi niña se aburre; es que la voy a borrar; es que hacéis cosas de niños pequeños...” Y tú ya estas insegura, entonces se te quejan pues... no fui capaz de decirle... bueno, le dije: -“Es que hacemos cosas porque tengo niños de tres años y no llegan y tu niña es la mayor. Ya pensaré en lo que me estas diciendo y el próximo día ya veremos, ya prepararé algo”-. Entonces toda la clase estuve pendiente de esa niña y la niña también lo vio y como muy déspota... -“Claro, como yo me aburro ahora mando yo y pienso hacer lo que a mi me divierta”-. Y vi que tampoco eso, tampoco iba a estar toda la clase pendiente de que una niña se divierta o no se divierta, pero aquello me desmontó.» (Anita,13.22).

Anita ha vivido varias situaciones de este tipo. Tuvo momentos de total desánimo para continuar la profesión.

«Cuando salgo de la clase y voy a la estación, esos ratos hasta que viene el tren es de... no sé... -“¡Yo lo tengo que dejar, yo no puedo!”-. El otro día estuve a punto de decirles que no iría más. Lo que pasa es que pensé: -“Quedan cuatro clases, no los puedes dejar colgados” -, y por eso seguí. Entonces me dijo la chica de la secretaria: -“El año que viene si hacemos el taller de plástica pues te volveríamos a llamar”-. Me recorrió un escalofrío de arriba a abajo... No le dije que no, pero pensé: -“¡Espérate!”-. Pero eso creo que no es que no pueda, que no sirva, que yo no pueda ser profesora, que no tenga autoridad, que no tenga carácter, que soy aburrida, que no sé plantear cosas para que se diviertan... ¡Horrible, horrible! Suerte que vino esa chica, porque yo me decía: - “Soy yo, sé que soy yo que no los sé tratar”-. Y la chica empezó: -“¡No, no! Aquí lo que pasa es que las puertas están abiertas, que todo el mundo entra a tu clase”-. Ella fue la que me fue diciendo: -“¡No, no! El problema es del centro. Llevando así los cursos y con los niños tan pequeños, no funciona”-. Menos mal que ella me lo fue diciendo, porque sino salgo de allí arrastrando.» (Anita,13.8).

Emocionalmente, es muy complicado para un profesional el momento en el que entra sensación de incompetencia. En el caso de Anita, habría que ver dónde estaba el problema, sin dejar de considerar que era su primera experiencia dando clases. Habría que considerar el contexto dónde estaba trabajando en contrapunto con su forma de ser. Habría una serie de factores que sería importante ponerlos en su sitio.

Acompañé a Anita durante todo el período de su primera experiencia. Charlábamos sobre el desarrollo de su trabajo, reflexionábamos sobre los hechos, compartíamos ideas y experiencias. En un determinado momento de esta interacción, le pedí si podía presentar su experiencia en esta investigación. Grabamos nuestros encuentros aunque todavía no tenía definido si llegaría a usar este material. Anita también participó de algunos talleres sobre “el

proceso de comprensión emocional”, que impartí paralelamente al proceso de la investigación, en los que utilizaba como dinámica el lenguaje del arteterapia.

En uno de los momentos de esta etapa de la vida de Anita, le pregunté:

P - «¿Con qué “Anita” he estado hoy?»

R - (ríe) Necesito un descanso... Me siento “Anita Cansada”.»

Anita Renovada

43. Significado de la experiencia vivida

«El laberint seria la imatge perfecta per al desordre que m’ha neguitejat durant el procés de pràctiques. Per què? Perquè el laberint no és totalment un desordre, és un ordre ocult que es percep com a desordre; és en certa manera diabòlic perquè juga amb tu, no saps quin camí prendre i gaudir el màxim de cada lloc pel que passes i de cada persona amb la que et trobes. I de vegades no ens agraden els camins tortuosos. Volem carreteres senyalitzades, autopistes (hem fet una creu al nostre mapa imaginari i volem arribar ja!). Els laberints, els camins tortuosos, ofereixen molt més que l’autopista, però posen a prova la teva capacitat de supervivència, et porten als límits. Saps quan comences el camí, però no quan i on l’acabaràs. I sovint no saps si vas endavant o endarrera, tornant a passar pels mateixos llocs una vegada i una altra. I s’ha d’anar amb compte, perquè pots perdre’t a tu mateix.» (Anita, diario).

Anita ha podido llegar hasta el final del contrato laboral que significaba su primera experiencia como docente. Durante este proceso cogió fuerza y confianza en ella misma, aunque todavía no se sintiera del todo preparada para ser docente. En nuestro encuentro del día 14 de junio de 2000 ella se mostraba cambiada.

R - «Hubo un día que una niña llevaba unos zapatos sin cordones, pero que son fáciles de poner, y me dijo: -“Oye tú, ven aquí y ponme los zapatos que ese es tu trabajo”-. Yo, después de contar hasta diez, le dije que mi trabajo es poner los zapatos a los que no saben. - “Pues si no me los pones, me pondré a gritar y llorar”-. Y estuvo un cuarto de hora gritando y llorando. Como yo ayudaba a otros niños, aún lloraba más. Entonces entró una de las madres y, aunque le dio pena verla llorar, le dije que no la ayudara. Otra niña, comentó: - “Sabe ponérselos pero no quiere”. Al

final se bajó de la silla, se los puso mal y salió. Pero volvió a entrar en el aula y los llevaba bien. [...] Yo estaba más tranquila, los primeros días no hubiera sabido hablar así con ella. Antes me ponía nerviosa y ahora les explico tranquilamente.

P - *¿Cómo ves tu evolución en estos tres o cuatro meses?*

R - *Creo que han sido doce o trece clases.*

P - *¿Cómo te ves como profesora?*

R - *Veo que he mejorado, pero no sé... No me veo capaz. Si me dijeran que volviese a empezar, creo que diría que no.*

P - *¿No te gustó?*

R - *No me vería capaz de aguantar, por ejemplo, trece clases más.*

P - *Pero vamos a suponer que descansas en vacaciones y empiezas con un nuevo grupo*

R - *Sería como empezar otra vez de cero...*

P - *¿Y no te ves capaz?*

R - *Uf,...*

P - *¿Cómo ves a la Anita de ahora comparada con la Anita de las primeras clases?*

R - *Me veo más segura, más paciente y más tranquila. Pero, es como me siento yo, no sé si lo transmito. La clase no ha cambiado tanto. Yo estoy más tranquila, pero ellos no. Me he relajado, pero todavía me falta adaptarme a su ritmo.*

P - *Es una conquista muy grande. ¿Tú no lo notas? Estás más tranquila y contenta.*

R - *Sí. Yo pensaba que no podría acabar. Lo tenía muy claro, aunque estaba tranquila porque si no podía, lo dejaba. Ahora veo lo que he hecho y, en ese sentido, estoy satisfecha de haberlo conseguido. Pero no estoy satisfecha de cómo doy la clase, de lo que sucede en la clase. Veo que para unos ha funcionado, pero para otros no. Y no estoy contenta porque tampoco sé como hacerlo. Si las clases duraran más, no sabría que hacer para integrar a esa niña en el grupo y que se sintiera bien.*

P - *¿Cómo habías imaginado que sería la clase, cuál era la idea que tú tenías?*

R - *Yo quería que todos formaran un grupo. Que fueran conscientes de que en un grupo, todos tienen que ceder y que saliera de ellos hacer amigos o jugar juntos. En este sentido, lo he conseguido con las dos hermanas, y con algún niño, pero me gustaría que hubiera sido con todos.*

P - *A pesar de que este ideal no siempre sea posible ¿cuánto tiempo has tardado en conseguirlo con ellas?*

R - *Tres clases.*

P - *Y ya te imaginabas que lo irías consiguiendo poco a poco...*

R - Pero quizá es demasiado poco a poco, ¿sabes? Tengo un ritmo muy... lento (ríe). Creo que hace falta reaccionar más rápido, tener más recursos, no sé... más soltura. Y me cuesta demasiado.

P - Si pensamos en el inicio, cuando estabas más floja y no tenías confianza, has dado un gran paso. Te sientes más segura y estás contenta. Era imposible cambiar la clase sin dar ese paso. Y tu cambio empieza a influir en la propia clase. Cuando tuviste la charla con esta niña, oíste sus lloros y mantuviste la distancia, pero no una distancia que te apartaba de ella, sino que te acercaba más. Yo veo una Anita mucho más segura, y eso repercute en la clase, porque de lo contrario no hubieras tenido esa charla.

R - Yo no creo que esté repercutiendo en la clase. Seguro que sí influye de alguna manera. Pero no sé muy bien cómo. Cuando llego a casa, mi novio me dice: - "tu no sólo das la clase, sino que luego me das otra a mí". Porque se lo explico todo, pero solamente lo que ha salido mal. Y me dice: - "Seguro que los niños se lo pasan muy bien y tú te vas de allí pensando lo mal que te ha ido". A veces sí que me demuestran cariño, me dicen "cógeme", y me quedo sorprendida porque pienso que me deben ver como un sargento o una bruja, y no es así. Las dos hermanas me abrazan... y a veces entra su madre y dice: - "A estas niñas que les pasa"- . Quizá yo tengo una percepción de las cosas mucho más negativa de lo que son.

P - Por un lado tampoco es malo ser exigente con uno mismo, pero pienso que hay un factor de exigencia de una "performance" excelente. Tu "performance" ha sido interesante, fue algo que has ido construyendo. Era una utopía imaginar que el grupo se formase y fuese una maravilla ya en la primera clase.

R - A veces, pienso en cómo debería ser para que dijera: - "¡Qué bien me ha ido!"-. Sería un día en que todo hubiera salido como lo había pensado. Que yo hubiera propuesto hacer un acuario y los niños se muriesen de ganas por hacerlo y se portasen bien. Ese día diría: - "Qué bien lo hecho!"-, pero eso es imposible.

P - Tú ya has tenido experiencias para decir eso. A mí me parece que lograste una gran "performance". Por ejemplo, en aquel momento en que no les dejaste salir al patio...

R - A veces, sí. Pienso que como habíamos hecho unas votaciones y mi voto era decisivo, pasó de esta manera. Además, había niños que no querían salir al patio. No era un enfrentamiento contra mí, por algo que se había hecho mal. Era una decisión de la mayoría. Ahí sí que, sin pensarlo mucho – y yo pienso mucho las cosas antes de hacerlas. Actué y tuve la suerte o la intuición de que saliera bien. Pero en otros casos salió mal...

P - ¿Qué cosas han salido mal?

R - Por ejemplo, esa niña que cada vez se aparta más de la clase, o una niña que dejó de venir porque, según me dijo su madre, se aburría, y con la anterior profesora aprendía juegos, letras y números. O un niño que al principio era el único por el que

tenía ganas de ir, porque estaba haciendo grandes progresos, y ahora sólo dibuja y mira a los demás... Ese niño oye mal de una oreja y no he trabajado nada con él (grita mucho, da muchos golpes). Hubiera sido bueno para él y para los demás intentar adaptarlo a la clase, y también adaptar la clase a él, a partir de algo que no tienen en común. Creo que debería haberme interesado por ello desde el principio.

P - Y el hecho de percibir esos detalles, ¿no es una señal de crecimiento?

R - ¡Es que me ha costado mucho! La gente me preguntaba cómo podía agobiarme tanto por una hora y media a la semana. Es que no era sólo una hora y media. Yo estoy toda la semana, antes y después de la clase, pensando. Cuando me dijeron que me quedaban tres clases, me quedaban realmente tres semanas. Y todo el esfuerzo que me costó es desproporcionado. Yo creo que cualquier otra persona lo hubiera hecho más fácilmente.

P - Pero aún es tu primera experiencia como profesora...» (Etv,14.43-75).

Esta representaba la primera experiencia de Anita como profesora. Su primera experiencia sola ante una clase y las dificultades que encontró le han servido de aprendizaje. Necesitaba un tiempo para respirar y seguir adelante. Había aprovechado una oportunidad de experimentar, de compartir algo. Si no se hubiera dado la oportunidad, no hubiera podido hacerlo.

«Yo no sabía dar una clase y no estaba preparada para hacerlo. Y eso que en el CAP aprendí mucho. Pero es ahora cuando he aprendido de verdad. El CAP fue una especie de calentamiento. Es ahora cuando he estado sola en clase, con situaciones que se dan allí y no se dan en el CAP. Por muchos análisis fríos que hagas, no es lo mismo que estar ahí, saber que debes improvisar en un caso difícil, vivir una situación en la que estás nerviosa y reaccionas de otra manera. Yo creo que eres profesor cuando empiezas a dar clases, por muy preparado que estés. Que además, no lo estás nada.» (Anita,14.200).

“Reflexionar sobre por donde ‘pasa’ cada uno”

(Adrià,05.40)

«...sabes esas películas tipo “Rebelión en las aulas” o “El club de los poetas muertos” en las que llega un profesor, y como sabe mucho, reconduce la situación maravillosamente. Quizá es el mito de que el profesor es tan hábil que, sin despeinarse, expone sus ideas en cualquier situación y todo se soluciona.» (Anita,14.91).

Nuestra cultura parece instigarnos a la obligación en obtener siempre una buena “performance”, como si no pudiéramos equivocarnos y tuviéramos que ser perfectos. Muchas veces eso nos impide ser como somos realmente. En la vida hay momentos de fuerza y de debilidad, igual que hay días soleados y nublados. Uno puede intentar hacer las cosas lo mejor posible, pero también hay momentos en que está propenso a equivocarse. Es importante percibir los errores y seguir adelante, de acuerdo con la propia forma de ser y los propios constructos. Para George Kelly, *«el significado de un constructo depende de su uso personal»* (Botella y Feixas,1998:63). En este sentido, dos personas pueden atribuir focos y ámbitos de conveniencia diferentes a un mismo contexto de experiencia.

«El CAP no diría que ha sido ni fácil ni difícil para unos o para otros. Sino que cada uno creo que aprendía o sacaba de sí mismo cosas diferentes. Yo aprendí muchísimo de mis compañeros. Por ejemplo, recuerdo uno que decía: -“Pues mira, éste sabe controlarse con sus alumnos”-. A lo mejor yo no sabía tanto. Él tenía la capacidad de ver un poco como funcionaba la clase. Se llevaba bien con los alumnos mientras que a mí me costaba porque soy más analizadora. O sea, me gusta más discutir y reflexionar sobre las cosas. A lo mejor veía que otra compañera tenía una capacidad increíble para reflexionar sobre cosas más sociales, económicas y culturales. Todos aprendieron cosas distintas o se inclinaron por cosas distintas.» (Yod,06.36).

«Cada uno ve las cosas de una manera particular». Comentaba Anita en una entrevista (Etv,07.36). Antes de preguntar a alguien: “¿qué te pasa?”, quizás existe la posibilidad de saber qué le sucede. Porque puede suceder que, al preguntarle, en vez de abrirse a un diálogo, éste se cierre. La forma de intervenir influye mucho en la relación. En lugar de promover una relación normal, podemos provocar otros efectos. Saber lo qué sucede es una forma de acercar o *«reflexionar sobre donde “pasa” cada uno»* (Adrià,05.40). Para discernir, para decidir qué hacer, qué no hacer, esto sí, esto no, etc. El camino parece ir por ahí. Intentar saber como son o dónde están las personas.

«Lo que pasa ahora por mi cabeza es plantear y proponer situaciones más asumibles. Como más al alcance y posibilidades de uno mismo. Igual, un poco lo que pasó, es que hubo muchas expectativas. Bueno, depende de que lectura se le dio. Podría ser interesante no dar tantas expectativas y trabajar un poco más lo realizable. Igual sería una pista para profundizar lo que uno mismo podrá dar. Igual nos quedamos así. Intuíamos que podríamos dar mucho y lo que encontrábamos realmente era mucha dificultad para dar. Al nivel de sensación, no es evitar que haya frustraciones. Esto es inevitable, suele pasar. Por ejemplo, pasar por el error. Esto está bien. El problema es un poco no darse cuenta de que “esto es”. Al final hacer como un ejercicio para comprobar o para mirar lo que se dio. No lo sé.... Ahora me sale algo así como más metodológico: a lo largo del curso, hacer distintas paradas para reflexionar sobre donde “pasa” cada uno. No sé si sería una buena idea o no tiene nada que ver. No lo sé, pero podría ser una idea, ¿no?» (Adrià, 05.40).

Un nuevo diario

En todo el recorrido de esta investigación, - el cual incluye el contexto del CAP, las experiencias de los estudiantes, la historia de Anita y el proceso de comprensión emocional en la formación docente - el diario ha tenido un significado simbólico como hilo conductor de la narración. Todo ello además del significado que ha representado para cada estudiante en su propio contexto de experiencia.

Para Kelly, «*el sistema de construcción de una persona varía a medida que construye las réplicas de los acontecimientos*» (Botella y Feixas,1998:63). En otras palabras, el sistema de constructos personales cambia a medida que se construyen nuevas experiencias. En el caso de Anita, al sumergirse en una nueva experiencia como docente, rescató la construcción de su diario realizado en el CAP, dándole otro significado.

En nuestro encuentro del día 14 de junio de 2000, Anita preparaba con gran entusiasmo su última clase en el centro cívico:

R - «...y además, como llevo un diario, quiero tener las fotos para ilustrarlo.

P - ¡Ah, claro! Sigues con el diario...

R - Sí, cuando llego a casa apunto cosas y también las releo.

P - ¿Y sigues el esquema del diario del CAP?

R- Los primeros días, como lo necesitaba para “descargarme”, seguía el mismo esquema. Sólo apuntaba lo negativo. Ahora es como una narración. El otro día pensaba: “¡qué cambio!”. Y como es una libreta, también apunto -“he estado con Inez”-, o si leo algo, lo pongo cronológicamente. Así veo si eso me influye en la siguiente clase. Si me afectó o no. También, como es una cosa que se puede tocar, aunque la veas con distancia, le tienes cariño. Quizá soy un poco fetichista, pero estos objetos (libros, diarios, fotos,...) me encantan.

P- A mí también me gustan e insisto, el diario es un documento y es algo precioso para el trabajo como docente, entre otros. Eso de que sigas con el tuyo me parece muy interesante, porque es algo que tú vas construyendo y que te permite, como tú dices, como mínimo “descargarte”.

R - Ahora sí que es una necesidad. Antes no lo necesitaba. ¡Ahora sí! Y eso que sólo anoto cuatro tonterías, pero lo necesito.» (Etv,14.148 – 161)

Los cambios en Anita eran visibles. Su forma de expresar, su mirada, los hombros relajados. Estaba más segura, aunque todavía no se sintiera preparada para asumir una nueva clase. Estaba satisfecha de haber concluido y con esto ya tenía bastante en aquel momento.

Como relaté en el inicio de este capítulo, Anita se fue definiendo con diferentes nombres durante este período de su vida. Inició la jornada expresiva, como *“Anita Inquietud”*. En el término de la misma se sentía *“Anita Renovada”*. Al lanzarse a su primera experiencia como docente, ha vuelto a vivenciar una Anita *“Inquieta”* e incluso, *“Cansada”*. Al concluir esta travesía, rescató su posición de *“Anita Renovada”*, a la espera de sus futuros capítulos.

Anita Firme

44. Cinco años después

El tiempo marca la duración de todo lo que está propenso al cambio (Kelly,1955/1991). Este transcurso pone en evidencia nuestro momento de vida y la construcción del mismo. Uno de los aspectos básicos del trabajo de Kelly, se centra en la idea de que cualquier cambio supone una reconstrucción del significado. Esto porque nuestras experiencias son inseparables del proceso global por el que le atribuimos significado y la construcción del significado implica todas las funciones humanas (Botella y Feixas,1998:124). En este sentido, Kelly sostiene que *«construir es un hecho emocional y cognitivo»*, y considera *«el ser humano como “científico informal” [es decir un investigador], y su concreción en el ciclo de experiencia como exponente del proceso de cambio»*.

Como el desarrollo de esta investigación se ha dado en un período largo de tiempo (han pasado 5 años desde las primeras entrevistas con Anita hasta ahora), me parecía fundamental saber ¿dónde estará Anita?, ¿qué habrá hecho en este período?, ¿cuáles serán sus proyectos?

“En determinado momento de la vida, todos pedimos socorro”

(Anita, 07.35)

«Necessitem tant de l'ordre que normalment el donem per suposat, sense qüestionar-lo, el volem no contradictori... o blanc o negre. Després hi ha qui amplia el camp de visió i busca matisos; des del blanc fins al negre... En tot cas, saltar-nos l'ordre de les coses ens espanta, fins al punt que ens acostumem a preguntar i a preguntar-nos sobre allò que ja sabem.»
(Anita,diario)

«Como las prácticas en el CAP las hicimos en grupo, hecho de menos el trabajar con un grupo, decidir las cosas, por eso me va muy bien hablar contigo. El otro día hablé por teléfono con un niño que su madre es profesora y la cambiaron de curso y hubo unos años que estuvo con niños. Me acuerdo que entre las dos, en casa, a veces me decía: -“Anita ayúdame”. Y el otro día me llamó. Le dije -“hay que bien que me llamas”-. Busco ayuda en otras personas porque veo que la necesito. Eso lo aprendí en el CAP: no buscar las soluciones tú sola. Y busco ayuda en cada persona que pienso que puede ayudarme.» (Anita,13.58).

Siguiendo el planteamiento de Kelly, él sostenía la importancia de que una persona sepa articular sus propios significados personales para retratarse a sí mismo. Como he expuesto en el capítulo I, Kelly defendía la idea de que los educadores también tuviesen un apoyo que les permitiese articular estos significados, es decir, sus constructos personales. Principalmente porque le parecía importante que las personas pudiesen reconstruir sus vidas sin sentirse víctimas de su pasado, por eso le interesaba encontrar formas de ayudarlas (Pope, 1988)

La idea de “ayuda” a los docentes parece ser un tabú aunque sea una necesidad real y antigua. Comentan Botella y Feixas (1998) que en su época, Kelly no suscribió las fronteras establecidas entre áreas de conocimientos tradicionalmente diferenciadas como la clínica y la educación. Al contrario, trazó un paralelismo entre procesos inherentes a la práctica de la psicoterapia y de la enseñanza.

Otras investigaciones en el área educativa también apuntan esta necesidad de apoyo a los docentes, tanto a los que están en ejercicio, como a los que se encuentran en formación. Por ejemplo, en el trabajo de Yinger y Clark (1988:312), ellos apuntan que los docentes *«necesitan ayuda para poder apreciar cómo su historia personal y su experiencia en la escolarización, incluyen sus percepciones sobre las clases de una forma que les hace difícil ver otras alternativas»*. También argumenta Esteve (1998:125) que *«conviene articular estructuras de ayuda»* para los profesores que *«han utilizado la inhibición y la rutina como medios para atenuar su implicación personal ante problemas que se les escapan»*.

Entre otras tantas investigaciones que podríamos destacar, cabe señalar “La formación del profesor como compromiso político” propuesta por la corriente de pensamiento postformal (Kincheloe,1997). Dentro de esta propuesta, Kincheloe considera que la noción de sincronicidad sostenida por Jung conecta el mundo interno de la psique con el mundo externo de la realidad física y esta teoría implica un nivel de conexión, el cual abre el reino intocable de la cognición por parte de la ciencia cognitiva. Paralelamente considera que a su vez, Peter McLaren *«abre este nivel postformal de conexión cuando escribe sobre le reino de la “imposibilidad posible”, el cual se propone comenzar a buscar las conexiones entre los*

fenómenos no-conectados por causas» (Kincheloe,1997:175). Como resume, Kincheloe propone un proceso de construcción que pueda «remodelar los niveles múltiples, posibles, contradictorios de la definición de vida» – «esto es, la vida como sincronidad».

P - *«¿De dónde has sacado la energía o el coraje para poder cambiar desde los primeros días hasta ahora?*

R - *Yo creo que tú me has dado mucha seguridad. Si no hubiera hablado contigo yo no habría podido acabar las clases. También hablé con una profesora que me contrató de canguro y con la que hacía años que no hablaba. Me explicó que todo esto era normal y que ella también sufrió mucho cuando empezó a trabajar con niños pequeños. Hablar con profesionales me ha dado seguridad. Saber que los problemas no los he provocado yo.*

P - *Pero, ha sido tuya la energía...*

R - *... y de los demás.*

P - *Sí, los demás, como tú has dicho, te hemos ayudado. Pero eso es sólo una muleta o un bastón para caminar. Hay gente que depende del bastón para toda la vida. Quizá lo que importa es saber que llevan el bastón, porque el bastón no pone la fuerza. Las ganas o las fuerzas de caminar son de cada uno. Mira tú dedicación, tú compromiso con el trabajo... No sólo para que todo quede bonito, sino para que los niños estén bien y todo funcione. Esto es muy positivo siendo tus primeras clases. A veces, un profesor con veinte años de carrera, hace las cosas de forma mecánica y sin tener en cuenta al alumno. Para mí ese profesional ha perdido mucha de su profesionalidad. Por más experiencia que uno tenga enseñando, aquellos nervios en la barriga son también lo que dan alma y vivacidad al trabajo. No es una actitud mecánica, la cual sería muy aburrida, sino un compromiso que sale de dentro. Cuando sucede así, es algo único. Percibo que en esta experiencia hubo una gran progresión y que si tuvieras mas clases podrías prestar mayor atención a los niños y trasladar esta experiencia a otros escenarios. ¿Qué posibilidades ves? Tu seguridad y el trabajo que vienes haciendo con los niños. El cambio se hace gota en gota, no se percibe, pero si miras el recipiente al final, sí que hay contenido.» (Anita,14.84-88).*

De esta forma, en nuestro ultimo encuentro como conclusión de su primera experiencia, ella manifestó la importancia de nuestras charlas para que pudiera completar su proceso. Anita sólo necesitaba de un apoyo personal en el transcurso de su experiencia. Nuestra relación continuó cercana aun que no nos viéramos a menudo.

¿Dónde está Anita ahora?

Anita abre su diario con el siguiente pensamiento y lo justifica:

«En la adquisición de cultura debe haber siempre un factor de descubrimiento, de autoayuda; de lo contrario la cultura sigue siendo un elemento extraño, algo al margen de los deseos y las necesidades de la vida cotidiana». Henry MOORE

«Hace algunos años, leyendo una entrevista a Henry Moore, me pareció encontrar la respuesta a una cuestión que siempre me había inquietado: el desinterés, cuando no la desconfianza, de la inmensa mayoría de la gente hacia el arte.

He querido empezar este diario con las palabras que por primera vez me hicieron pensar en ese factor de autoayuda imprescindible en la educación y con la esperanza de conseguir que el arte ofrezca respuestas o vías de reflexión a cualquier interrogante, porque tengo la certeza de que puede ser así. De que dada la magnitud y la diversidad de concepciones y manifestaciones artísticas, el arte está capacitado para acompañar constructivamente a las cuestiones que más nos preocupan. El punto de partida no es otro que el interés de aquel a quien pretendemos dirigirnos, inmediatamente después, la manera de hacerlo.» (Anita, diario).

Finalizando este relato sobre la experiencia vivida por Anita en su proceso de construcción de identidad docente, es interesante constatar como ella fue encontrando su camino. Para mí sorpresa, en estos últimos cinco años, ha hecho un curso de formación breve en arteterapia, aparte de lanzarse a un proceso de acompañamiento arteterapéutico. Recientemente había vuelto a dar clases en el mismo centro cívico de su primera experiencia y estaba muy contenta con el resultado. Incluso, tenía ganas de inscribirse en unas oposiciones. Emocionalmente se sentía más segura de sí misma.

Encuentro con Anita en 1º de marzo del 2005:

P – *«¿Hoy ya te ves como profesora?*

R - *Si, me veo más preparada. Igual no de contenidos, pero si emocionalmente, más fuerte, mucho más. También el hecho de que haya pasado tanto tiempo me ha ayudado a quitarle hierro a todo el asunto, porque cuando acabó el CAP recuerdo que todos teníamos mucho miedo porque decíamos: -“pero ¡qué responsabilidad!, ¡cuántas decisiones!”-. El hecho de que pasen los años, te vas quitando la presión y te dices: -“ya lo haré. Si sale mal, pues ya lo rectificaré. Si pueden los demás yo puedo hacerlo también”-. Pero había presión. El CAP exigía mucho, aunque no se exigía más de lo que hay que exigir, creo que esta muy bien. Hablando con gente que ha hecho otros CAP, sienten que no los preparan para nada. Era muchísimo mejor el nuestro. Sin embargo, como ellos no tienen ese sentido de la responsabilidad, salen y*

se meten a dar clase; luego se ponen las manos en la cabeza, pero se meten. Nosotros, como ya sabíamos lo que hay nos cortamos y dijimos: -“ya lo haré”-. Eso sí, es verdad que nosotros salimos más preparados que cualquier CAP de otra carrera, pero el hecho de saber dónde te metías te hacía ser mucho más consciente y te frenaba mucho más.» (Anita,15.6).

[...]

P - *«¿Qué dirías a las personas que se dedican a la formación de formadores?*

R - *Pues, que está muy bien remarcar la responsabilidad, que es algo serio; pero que las cosas se pueden hacer de muchas maneras y que en lugar de ser muy severo y serio, ser más optimista, alegre. Que de esta manera se puede hacer lo mismo.*

P . *Cuando hicimos la jornada expresiva escogiste por nombre, Anita y un adjetivo: Inquietud y al terminar el taller dijiste “Anita Renovada”. Si te dieras un nombre hoy, ¿cual sería?*

R - *Anita Firme.*

P - *¡Muchas Gracias, Anita!» (Anita,15.65-69).*

Resumen

Este capítulo se divide en dos partes referentes a la “experiencia emocional vivida” por los estudiantes en torno al diario propuesto en el curso de formación inicial docente, tal como se ha sido planteado en el capítulo anterior.

La primera parte del capítulo, trata de la “reconstrucción de la jornada expresiva” con lenguaje arteterapéutico, como actividad para la búsqueda de las evidencias. Como el diario asumió un carácter de hilo conductor del proceso emocional, como investigadora propuse crear este nuevo contexto para poder entender las experiencias vividas durante el proceso del curso. Sin embargo, este nuevo contexto, pasa a ser una “nueva” experiencia emocional vivida. En su recorrido presento los pasos desarrollados en la actividad, a los sujetos de esta investigación y sus vivencias con relación a sus diarios. Todo el diálogo ha sido expuesto a través de las imágenes. Durante esta actividad, cada colaboradora y colaborador eligió su propio nombre con el que anónimamente se presentan en el estudio.

La segunda parte del capítulo se refiere al “diario como significado simbólico” referido tanto en el curso como en la vida de los estudiantes. Su construcción parte de reflexiones basadas en la presentación del caso “Diario de Anita”, una de las colaboradoras del estudio. Al participar de la jornada expresiva, ella no pudo quedarse hasta el final de la jornada y como traía consigo su diario decidió dejármelo para que pudiera conocerlo. Por contingencia natural, el hecho de tener que devolvérselo propició que empezáramos una relación más cercana que ha seguido construyéndose de forma espontánea a lo largo de estos últimos años.

A partir de la voz de Anita, entrelazada con las voces de sus compañeros y coordinadores del CAP, reconstruyo el recorrido del CAP de la promoción 1988 – 99. Se describen los momentos del curso, cómo se han trabajado las emociones, las dificultades surgidas y cómo los estudiantes valoran la experiencia de formación. Por coincidencia, durante el periodo de la plasmación de esta investigación, Anita vivenció el proceso de su primera experiencia como docente, el cual acompañé. Esto ha permitido verificar e ilustrar significativamente el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

CAPÍTULO VI

LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RECONSTRUCCIÓN Y REFLEXIONES

Partiendo de la perspectiva de la comprensión emocional (CE) adoptada en esta investigación, busco averiguar cómo ésta se refleja en el contexto de formación. ¿En qué medida hay en el curso un flujo de CE, por parte de los formadores, por parte de los estudiantes entrevistados? ¿Con qué indicadores emocionales se articulan? ¿Cómo circula la CE en el curso entre profesorado y estudiantes? ¿Entre estudiantes y profesorado? ¿Entre los propios estudiantes? ¿Entre los estudiantes y los tutores de práctica? ¿Entre los estudiantes y los niños? ¿Cómo circula emocionalmente todo este proceso?

En este capítulo y los siguientes, comparto el “trayecto” de reconstrucción de los hechos a través del diálogo con las evidencias. El fundamento teórico se complementa con lo expuesto en el capítulo III. Hablo a partir de mi punto de vista como forma de percibir el fenómeno, tomando como base las observaciones y reflexiones sobre las evidencias que son las propias voces de los estudiantes y coordinadores del CAP, además de otras personas con quienes he tenido oportunidad de dialogar y que colaboran con este estudio.

45. ¿Cómo los estudiantes reconstruyen la experiencia vivida?

Cuando logramos subir una montaña, nos es posible mirar la planicie, percibir el camino recorrido y a veces el que está por recorrer. Ya decía Schütz (1972:196), que «*cuando las personas están implicadas de manera inmediata una con otra, toda experiencia se halla “coloreada” por esa implicación*». Es importante tomar distancia del hecho para poder reflexionar sobre él. No obstante, la mirada del recorrido tiene un significado particular para cada persona, aunque en algunos aspectos puedan tener opiniones en común. Para muchas personas, la comprensión de lo vivido se hace poco a poco, a medida que toman distancia o al confrontarlo con situaciones en las que puedan aplicar lo aprendido. Por otro lado, el volver a hablar sobre el tema, hace posible reflexionar sobre la experiencia, percibirla con otras perspectivas y sacar nuevas conclusiones. Aunque no logramos revivir integralmente todo lo ocurrido, porque nuestro presente ya es otro, frecuentemente estaremos reconstruyendo la experiencia a través de los hechos más significativos o relevantes, tanto en el ámbito objetivo como en el subjetivo.

Los aspectos objetivos y subjetivos estarán marcados por una cuestión sutil, no tangible, como efecto de la propia memoria. Como define un estudiante: «*no tengo un recuerdo del momento específico. Lo que sí recuerdo es a nivel de sensaciones*» (Adrià,05.6). La sensación es este vestigio de la vivencia que se queda grabado en la memoria (intelectiva, celular, corporal, etc.). Se asemeja a la idea, al sabor que conservamos de las cosas. Sin embargo el gran peso de la memoria a nivel subjetivo, también da matices a lo objetivo. Para explicar este fenómeno Goleman (1996), por ejemplo alega que tenemos una “mente” que piensa y otra que “siente”, y que estas dos formas de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. En otras palabras, sería relacionar estas dos formas de actuar de la memoria - emocional y racional – con la distinción popular existente entre el “corazón” y la “cabeza”.

La “sensación” es generalmente el mayor recuerdo del ser humano. Como la mente emocional es *asociativa* - es decir, que considera a los elementos que simbolizan -, ella activa el recuerdo de una realidad como si se tratara de esa misma realidad (Goleman,1996). Por eso las metáforas, las imágenes y el arte en sí hablan directamente a la mente emocional. De la misma forma en todo proceso de relación, sea en la familia, escuela, grupo, trabajo, etc., quedan grabados todos los momentos en que ha sido expresado el “*lenguaje del corazón*”. Aunque el lenguaje del corazón se refiere tanto a los aspectos de placer como de dolor. Las sensaciones que se quedan, lo son en función de la intensidad de la experiencia vivida. En este sentido, lo que se vuelve relevante para uno es el “momento” o la “situación” en que ha sido vivenciada una referida experiencia.

La **reconstrucción objetiva** estaría vinculada a la mente racional. Es lo que nos permite recordar el propio objeto de lo vivido. En este caso para los estudiantes sería el objeto del curso, lo que se refiere a los contenidos, a la didáctica, a lo teórico en sí. En general esta reconstrucción se da cuando uno tiene que poner en práctica lo supuestamente aprendido. La memoria se encarga de reactivar la información, a través de un mecanismo propio al cual la psicología denomina de “*reintegración*”. La reintegración supone la reconstrucción de sucesos o hechos sobre la base de estímulos parciales, que sirven como recordatorios (Keleman,1985).

La **reconstrucción subjetiva** estaría vinculada a la mente emocional. En este caso, lo que queda grabado en la memoria es el “*significado*” o el “*efecto*” de los hechos. Estos pueden ser revelados tanto a nivel específico como es el caso de una dificultad corporal y/o emocional, como a nivel general cuando no se sabe localizar la causa y el efecto. Estos significados siguen los criterios o intereses personales que están marcados por el modo de pensar o sentir de uno mismo. Aquí obviamente, encontraríamos los aspectos emocionales, momentos relevantes negativos o positivos, la evaluación o qué valoran, las dificultades, las quejas, los deseos y las sugerencias; la posición que los estudiantes ocuparon en el curso y posiblemente los “*supuestos ocultos*” que comenta Giroux (1990).

La fenomenología entiende que los acontecimientos tienen una implicación “*intersubjetiva*” y un diálogo “*interpersonal*”. Para Wilber (1999:69) este diálogo interpersonal genera una comunicación significativa que aporta una serie de datos. Estos datos aunque estén «*ocultos a la percepción sensorial, constituyen un territorio real poblado de datos reales*». Wilber considera que la característica distintiva de estos tipos de fenómenos consiste en su intencionalidad, su valor, su significado y su estructura intersubjetiva, entre otros factores.

La cotidianeidad de un contexto de formación docente implica una interacción entre varias personas en situaciones diversas, lo que provoca una variedad de hechos emocionales, dentro de un mismo mundo de experiencia. Como vimos en el capítulo III, en este mundo de la experiencia, «*diferentes personas son consorciadas, una respecto a la otra y se vivencian por consiguiente una a otra y actúan entre sí de manera recíproca y en diferentes modos*» (Schütz, 1972:173). Como el mundo social es una estructura multiforme, también dentro de la dinámica de interacción, la comprensión emocional se presenta en distintas esferas, ámbitos y posibles dimensiones, dando lugar a una “*cadena emocional*”.

46. La cadena emocional

En cada momento de la vida, hablamos o nos manifestamos desde la esfera de un: “yo, tú, nosotros, ellos, mundo, etc.”. En cada posición, presentamos a la vez una manera de percibir y de comprender nuestras vivencias y las de los demás. Cada “esfera” se manifiesta dentro de un ámbito emocional, propio del contexto de interacción (Schütz,1972). En esta investigación considero los ámbitos: subjetivo, intersubjetivo, colectivo y sociocultural. En cada uno de ellos, tenemos un tipo de experiencia emocional que también corresponde a un tipo de relación.

Todo este “entrelazamiento” aparente de “ideas” o “palabras”, forma parte de la dinámica natural de la vida. Es nuestra planicie. Por ser así, no siempre somos conscientes de su existencia. En esta dinámica podemos encontrarnos como “sujeto agente”, “agente compresivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función del contexto de experiencia vivida. A toda esta dinámica la llamo “**cadena emocional**”, que forma parte del mundo o contexto de la experiencia vivida.

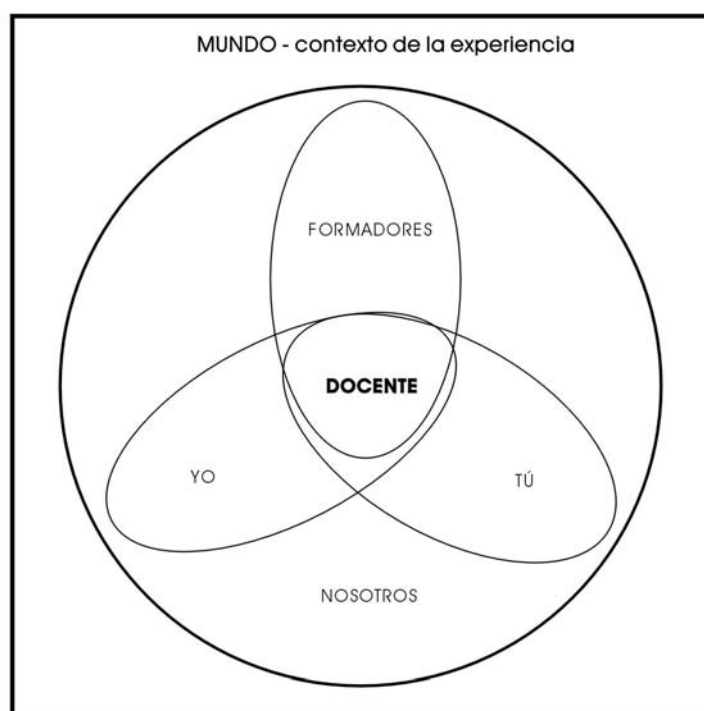
En el contexto escolar, la cadena emocional se hace muy evidente. Todo gira en torno a la intersubjetividad emocional, la cual involucra a profesores, alumnos, dirección y toda la estructura institucional. Cuando se trata de un curso de formación docente, este contexto de interacción se amplía. En el caso del CAP de Bellas Artes, el campo de intersubjetividad abarca: los coordinadores del curso, los profesores, los estudiantes, los tutores y sus alumnos, y los visitantes, además de la Universidad y los distintos Institutos donde los estudiantes realizan sus prácticas. Todas las personas aquí involucradas se emocionan y reciben la influencia de la emocionalidad de los demás. Todas pasan por todas las esferas dependiendo de la situación y de su posición con relación a sí mismo y al entorno.

Esta dinámica intersubjetiva abarca todas las actividades producidas, toda acción manifestada, todo lo que se vive dentro del contexto llamado “mundo de la experiencia”. Ahí encontramos la “presencia” de cada individuo con su singularidad.

El “mundo de la experiencia” también adquiere una característica singular, como un “ser vivo”. Toda esta complejidad pone en juego las comprensiones e incomprensiones emocionales, en un continuo movimiento circular. Esta circularidad se refiere a la modificación de nuestros estados de ánimo y a nuestros cambios de papeles en los respectivos momentos de la vida que tanto pueden ser circulares como cíclicos. Cuando llegamos a ser formadores es porque ya hemos sido alumnos, que se dedicaron a la carrera docente. Cuando observo a mi hija, me acuerdo que ya estuve en una posición como la suya y pienso que mañana ella podrá estar en la posición de madre que estoy ahora.

En el proceso de construcción de la identidad docente, el sujeto pasa por todas las esferas con sus respectivas experiencias y al mismo tiempo recibe influencias de todas las personas que ocupan las demás esferas. Como docente, él ocupa la posición de quien prepara otros sujetos que pasarán por un camino semejante.

CADENA EMOCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE



ESFERA DEL "MUNDO"

EXPERIENCIA SOCIAL
La relación informal

El contexto cultural
La universidad y el mundo laboral

ESFERA DEL "YO"

EXPERIENCIA INDIVIDUAL
La subjetividad

Como estudiante
Posición en el curso
La identidad docente
Como futuro docente

ESFERA DEL "TÚ"

EXPERIENCIA CON EL OTRO
La intersubjetividad

Con los compañeros
Con los profesores
Con el tutor
Con la escuela
Con los alumnos de prácticas

ESFERA DEL "NOSOTROS"

EXPERIENCIA COMPARTIDA
La interacción

La propuesta de formación
El grupo
Los sentimientos comunes
El diario

Como bien expresa Schütz (1972:135), «la corriente de vivencias es un continuum aunque sólo se puede percibir segmentos inconexos de ella». En este movimiento actuamos tan sólo por el mero hecho de estar vivos, pues «la vida en sí misma se define como una forma o proceso de movimiento» (Kelly⁷⁵).

«Tanto en mi papel de estudiante, como después en mi papel como coordinadora o como profesora del CAP, las emociones siempre han estado muy presentes. Entre otras cosas porque cuando uno termina la carrera de Bellas Artes, o la que esté terminando, y se sumerge en un proceso de formación del profesorado, como en el que nos hemos visto a nosotras implicadas, esto supone el propio proceso de aprendizaje, el proceso de relación con los compañeros, a las auto representaciones que tenemos nosotros mismos y la relación con la Facultad. Pero que también, lo que implica relacionarse con un contexto de prácticas y relacionarse con profesores, alumnos, adolescentes, favorece un tipo de cambio en la dinámica cotidiana en la que estás sumergido en los años previos a la carrera, el cual conlleva un cambio emocional. Yo por ejemplo, en mi biografía, el realizar el CAP en mi último curso, implicó un cambio a nivel no sólo de concretar las opciones profesionales para un futuro, sino también a nivel personal. A nivel de forma de vida, a nivel de asumir un papel con los compañeros, pero también en mi vida cotidiana» (coord.:Carmen,11. 6).

Todo este entrelazamiento de esferas y experiencias implica un amplio campo de **relaciones**. Las relaciones humanas provocan un descubrimiento del otro en un proceso que suscita emoción (Pagès,1988). En el ejercicio de esta “cadena emocional” deparamos con nuestros aprendizajes y contradicciones, nuestras dificultades y virtudes, nuestros momentos de comprensiones e incomprensiones emocionales.

⁷⁵ En Botella y Feixas (1998:43).

LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La cadena emocional es propia del mundo social y sobreviene en un contexto de experiencia. Como el mundo social es una estructura multiforme (Schütz), también dentro de la dinámica de interacción la comprensión emocional se presenta en distintos “ámbitos” y “esferas”, de los cuales derivan distintos perfiles de la experiencia emocional.

El contexto de formación representa un “mundo social” donde la comprensión emocional tiene un papel importante en el proceso de interacción y en la dinámica del “enseñar y aprender”. Como considera Pagès (1988), el “*lazo social*” es un “sentimiento compartido”, que asegura el reconocimiento simultáneo de los demás y de uno mismo, el respeto de la individualidad y de las diferencias.

47. ÁMBITO SUBJETIVO

Las principales corrientes de pensamiento que dan énfasis a las cuestiones personales del individuo, consideran que existe una “*naturaleza humana*”. Esta naturaleza es un núcleo genérico común a todos los seres humanos, la cual abarca la evolución y existencia de dimensiones afectivas, subjetivas y culturales (Burgos, 2000). Así explican que el hecho de tener una naturaleza determinada y específica, un modo de ser y unas cualidades peculiares es lo que hace que el ser humano sea tan sorprendente, diverso y enigmático.

Como en el capítulo III ya he abordado la diversidad de definiciones del concepto “subjetivo”, examino aquí las cuestiones específicas al presente estudio. Considero como “ámbito subjetivo” las actitudes y/o consecuencias emocionales que interfieren en nuestra estructura interna, que son propios de nuestra naturaleza humana, o nuestra forma de ser y que forman parte de nuestra biografía. Son características con las cuales interactuamos con el mundo y que nos facilitan o dificultan la comprensión emocional. Es nuestra esfera en cuanto un “yo”, con nuestras experiencias individuales y vinculados a una relación “yo conmigo”.

Como el foco de esta investigación va dirigido a los estudiantes en formación, el “ámbito subjetivo” abarca las experiencias emocionales de estos estudiantes en relación a ellos mismos.

ESFERA DEL “YO”

Como inicia Gergen (1996:259) su articulación sobre el concepto del yo, realmente hoy *«tenemos a nuestra disposición más de dos mil años de discursos acumulados sobre el yo»*. No es objeto de esta investigación analizar o trazar una nueva tesis al respecto. Tan sólo pretendo exponer la visión con la cual establezco un diálogo en este estudio.

Scheler y Schütz, proponen una diferenciación de actos referentes a la persona y netas “funciones” pertenecientes al Yo, tales como: la vista, el oído, el gusto, los sentimientos corporales, todo tipo de atención, etc. Las funciones establecen la presuposición de un cuerpo. Están correlacionadas con el medio, tienen su origen en el Yo y son psíquicas. Para ellos, los actos, no son psíquicos en ese sentido. No presuponen necesariamente un cuerpo, sino que psicofísicamente son indiferentes. La palabra “persona” está libre de tales connotaciones. Schütz (1972) cita como ejemplo que Dios puede ser una persona no un Yo; no tiene un Tú ni un mundo. En cuanto que el yo, necesita de un mundo externo con un tú de referencia.

Cuando se dice: “Yo me percibo a mí mismo” se puede indicar al Yo psíquico – sí mismo – o al que simplemente habla. Para Scheler y Schütz, él “mí mismo” no necesariamente indica la presencia de “mi sí-mismo” sino deja abierto el interrogante: “¿Yo percibo mi sí-mismo?”. En este caso “mi sí-mismo” ya indica el “sí-mismo” psíquico como objeto de percepción interior. Por esta razón una persona puede percibir su sí-mismo cuando se observa.

En cuanto la definición del “self”, Denzin (1984:51) lo considera en otras palabras, como: *«todo lo que llamo mío en un momento particular en el tiempo, incluyendo mis sensaciones, mis acciones, mis posesiones materiales, mi cuerpo, y mi relación con los demás»*. También añade que el self no es una “cosa” o una “sustancia”. *«Es una estructura de experiencias que llamo mías. El self no está en la conciencia sino en el mundo de la interacción social. “Él” persigue a la persona»*.

Prácticamente en nuestra cotidianidad vivimos sumergidos en la esfera del “yo”. De hecho nuestra cultura no nos presenta otra posibilidad diferente de ésta y seguimos manteniendo esta estructura al trasmitirla a nuestros hijos, alumnos y etc. Diseccionamos el mundo, las cosas del mundo y las experiencias siempre en un sentido de yo, de mío, de posesión. El problema de esta actitud, como cualquier “extremismo”, es cuando llegamos a ser prisioneros de nosotros mismos. Nos limitamos a ver hacia fuera, a expandir y desvencijar de lo que no es “propio”, o nos encontramos con un narcisismo inconsciente. Paradójicamente, transmitimos esta idea del yo, al mismo tiempo que nos cuesta años de terapia para saber distinguir lo que realmente es nuestro, de lo que pertenece a nuestros padres, a nuestros hábitos culturales, a lo aprendido o a lo heredado.

Sin duda es compleja esta forma de pensar el “yo”, una vez que él también tiene su importancia, principalmente en el contexto social. Es fundamental que este “yo” se conozca, que identifique y defienda su lugar en el mundo, que sea respetado, que reflexione, que sienta, que emocione, que viva.

En el contexto estudiantil, la esfera del “yo” tiene una tendencia a evidenciarse con la introversión que uno hace por cuenta propia, o por ser señalada a través de los demás. La estructura nuclear se pone a prueba no sólo en los exámenes, sino en cada momento. Hay como miedo en desvelar el “talón de Aquiles”, aunque el propio sujeto no siempre sepa dónde está localizado. El yo casi siempre se siente atacado, observado, presionado y poco comprendido. Su tendencia es esconderse detrás de las resistencias, de la vergüenza, de la inseguridad o la autoridad. Hay una preocupación constante con la “performance”, como necesidad de dar una respuesta favorable a todos los ojos, incluso a los suyos. La “performance” está en primer plano y eso genera la necesidad de autoafirmación. Hasta aquí hablo del “yo”, tanto de los estudiantes como de los profesores, en un contexto general.

Enfocando hacia los estudiantes, que son el objeto central de esta investigación, la experiencia no difiere de lo anterior sino que sus aportaciones son la base que evidencian los comentarios anteriores. Como comenta Mafalda (Etv.,10.30) «*como alumno siempre tienes el profesor que te va a juzgar*». Esta sensación de juicio afecta directamente la esfera del yo, y evidencia la premisa de que: “enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional”; aunque el yo sea una estructura cambiante por excelencia.

«...el miedo a la imposición. Es una cosa que tengo ahí. Por ejemplo, vas a la escuela y hay un currículum ¿no? Lo tienes que cumplir y si no coincide contigo, con tu forma de opinar y no es tu forma de vida, se convierte en una tortura. Como participaba de una corriente que es “La educación para la comprensión”, que no es una cosa tan aislada... ¡Bueno! Pues ya venía de ahí. Y las prácticas fueron el contraste con lo que te encuentras y con lo que piensas. Luego el papel fundamental que tienen los alumnos. En el CAP estás como muy metido dentro de tu pensamiento. -“¿Qué vas a hacer?”-. No tanto para escucharte a ti, sino para ver que necesidades tienen los demás. Luego te encuentras allí con unos alumnos. Tú eres profesor de unos alumnos. Son ellos los que van a aprender, tú no... Tú aprendes también pero te están enseñando ellos. Entonces me parecieron realmente los protagonistas que no estaban en el CAP y ahí también hubo otro choque. Todo lo que habíamos aprendido y todo lo que queríamos enseñarles. Igual no es lo que querían aprender ellos. Una cosa es lo que te interesa a ti. O sea, el nivel que estás tú y otra cosa lo que ellos quieren, la situación en la que están, lo que les interesa comprender y lo que no. Allí se dio otro desajuste muy fuerte. Y luego la manera de actuar de cada uno. El enfrentamiento con la profesora. Ahora lo encuentro gracioso. Los alumnos eran muy pocos. No llegaban a diez, había como casi tantos alumnos como profesores allí. Pero interesante, porque ves como

hubo el cambio de actitud de cara al aprendizaje de los alumnos con nosotros y con la profesora. Eso fue gratificante. No sé... es que ahora no me veo como la de antes» (Kuka,8. 44).

EXPERIENCIA INDIVIDUAL

Dentro del ámbito subjetivo, cada uno tiene su propia experiencia individual aunque sea vivida en un contexto de experiencia compartida. La experiencia depende de los constructos personales, de la misma forma que *«el sistema de constructos personales cambia a medida que se construyen nuevas experiencias»* (Botella y Feixas,1998:63).

Denzin (1984:109) define la experiencia individual como las expresiones que son vividas y demostradas a través del cuerpo humano. Para él *«el cuerpo es una extensión de la presencia de la persona en el mundo»*. Además, distingue cuatro niveles de cuerpo: el cuerpo físico, el cuerpo fenomenológico vivido, el cuerpo representado para la persona y el cuerpo representado para los otros. Es muy claro el planteamiento de Denzin y creo que no hay duda respecto del mismo. Sin embargo no restringiría la representación de la experiencia individual a la relación corpórea, sino que la ampliaría a la propia complejidad del “yo”. En otras palabras, diría que la “experiencia individual” se refiere a lo que el “yo” puede identificar como propio. Este yo representado por una estructura física visible, una energía que caracteriza su ritmo, una mente con la cual construye y una manifestación emocional con la cual interacciona con él mismo y con el mundo.

«...sobre el papel de las emociones, estaba pensando que a lo mejor sería interesante hacer una distinción entre las emociones que tú podías vivir en un primer momento como alumna y después, en mi caso, como coordinadora y como persona que ha hecho o ha podido dar alguna sesión en el CAP. Luego en las emociones que se crearon con la interacción entre tú como docente y los alumnos, porque creo que aquí, por lo menos en mi caso, son diferentes. Una cosa es lo que tú puedas percibir de las emociones que se han creado en todo el grupo y otra las emociones que tú has vivido.» (coord.:Aina,11.7).

Nos es muy fácil olvidar que cada uno tiene su experiencia individual. Tenemos presente este concepto cuando estamos actuando en la esfera del “yo”. Sin embargo al cambiar de esfera, principalmente en la relación “ellos”, no imaginamos la experiencia del “otro” como única. Tratándose del contexto “aula”, es muy importante para el profesor considerar las “individualidades” de cada alumno y considerar que algo sucede en ellos. Incluso, pensando más allá, Migliavacca (2002:61) alerta que *«cada niña o niño singular, necesita estrategias diferentes para que su deseo pueda abrirse camino»*. Y *«para que los alumnos se puedan*

expresar, también es indispensable darles el tiempo necesario». De lo contrario, la experiencia individual se queda restringida al significado subjetivo y a la relación del “yo consigo”.

La subjetividad- relación “yo conmigo”

En el capítulo III planteé el concepto de la subjetividad y la relación “yo conmigo”. Me limitaré en este apartado a los aspectos específicos de esta cuestión considerando el contexto de la experiencia vivida.

Siguiendo a Schütz (2004), entiendo que la subjetividad es la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, el cual uno comparte en su vida cotidiana con otras personas. Schütz denomina a la vida cotidiana como “el mundo de la vida”, donde nos encontramos en diversos contextos de experiencias. De acuerdo con la manera como consideramos nuestras vivencias, éstas adquieren un significado específico. En un principio este significado es de carácter subjetivo porque hace referencia a la relación del “yo consigo”. Schütz (1972:245) también resalta que *«el significado de las propias vivencias es radicalmente diferente del significado de las vivencias del otro y, por consiguiente, una cosa es interpretar la propia vivencia y otra completamente distinta el interpretar las vivencias de otro»*.

► A través del diálogo con coordinadores y estudiantes, además de la encuesta aplicada a partir de los constructos personales⁷⁶, he podido destacar algunos contextos del proceso de formación que estarían vinculados al ámbito subjetivo y a la relación del “yo consigo”. Estos serían: la condición en cuanto estudiante, la posición en el curso, la identidad docente y las expectativas como futuro profesor o profesora.

A nivel de los indicadores emocionales, estos contextos de la formación derivan en emociones y/o sensaciones que ponen al individuo en confrontación consigo mismo. Se trata de situaciones donde la estructura nuclear ha demostrado su “estabilidad” o su “inestabilidad”. Predominantemente esta confrontación se produce en función de la forma de ser de cada uno y puede ser vivenciado sobre todo en las siguientes situaciones en que:

- sintieron “placer” o “no placer”;
- la cuestión implicaba “expresar” o “no expresar”;
- podían identificar como un aspecto “propio” o “ajeno” a su naturaleza;
- podían “comprender” o “no comprender”;

⁷⁶ Véase sobre estas encuestas en los apartados 35 y 36 capítulo IV.

- se sintieron “realizados” o “no realizados”, “comprendidos” o “incomprendidos”.

Como estudiante

«...desde el momento que te lo proponen como un trabajo de clase, es decir, en España el rollo de la evaluación es muy fuerte. Como alumno siempre tienes el profesor que te va a juzgar.» (Mafalda,10.30).

Percibo que independientemente del grado de escolarización, hay una sensación de distancia en la relación profesor – alumno. Aunque el contexto investigado se centraba en estudiantes que se formaban para ejercer de profesores, éstos se sentían como “alumnos”, en el sentido de estar “bajo la orientación de”. Les faltaba aún el punto de soltura que les permitiría situarse como “futuros profesionales”. Esto se ve claramente en las situaciones en que tenían que “exponer” algo o a ellos mismos, como en los momentos de exámenes, en las tareas y actividades de clase, en los momentos antes, durante y después de las prácticas.

En estas situaciones encontramos emociones como: amenaza, miedo, culpa, ansiedad, desconcierto y duda.

Posición en el curso

«Todos nos sentíamos un poco agobiados algunos días. Pero quizá yo un poco más, porque yo me lo tomaba muy en serio.» (Yod,06 12).

“Uno mismo” es quien define su posición en el curso. En nuestra vida cotidiana nos es común asignar nuestras “dificultades” al papel del otro, aunque cuando nos situamos en la reflexión del “yo conmigo mismo”, podemos saber claramente de quien es la responsabilidad. Sin embargo, esta actitud implica una madurez que nos posibilita conocernos a nosotros mismos y nos permite expresar lo que sentimos sin culpabilizar (Tolle, 2001) o sentirse culpado.

La Identidad docente

«Al final del curso hice un objeto que reflejaba la identidad docente para mí. Era una maleta en la cual había trozos de patrones de vestidos. Había un trozo de pantalón, otro trozo de una manga, otro de papel, de una chaqueta como si fuera una sola ropa. Trozos de ropa porque pienso que la identidad docente tiene que estar en constante cambio, como cuando te pones un disfraz. Entendía la identidad como el traje, un vestido. Hice como una metáfora. Entonces este vestido si te lo vas cosiendo, te lo vas construyendo según en que escuela o aula estés, que materia vas a dar como son tus alumnos. Sabes, la identidad docente... Tú no puedes ser tú

mismo como docente. imposible! Es como un teatro donde vas cambiando los papeles. Yo entendí eso. Esto ya fue mi conclusión al final de lo que era la identidad docente. Sí que eres tú porque estás ahí dentro. Tu cuerpo es el que luego muestra, pero te vas disfrazando, te vas poniendo, te vas sacando. Claro, es que sino, es imposible porque un alumno no es igual que otro. Hay algunos muy diferentes no puedes tratar igual a un alumno que a otro y ser tú misma todo el rato.» (Mafalda,10.20).

Tal como hemos visto, los constructos nucleares son aquellos que «gobiernan los procesos de mantenimiento personales, entendiendo dichos procesos como los implicados en la construcción de la identidad y existencia propias» (Botella y Feixas,1998:69). Estos autores explican que la noción de “valor” es equiparable a la de “constructo nuclear” y que la implicación de aspectos del “self” en el hecho construido emocionalmente, lo convierte en relevante para la definición de la propia identidad. Pensando así, cada estudiante podrá tener su propia noción de identidad docente, de igual forma que irá construyéndola a partir de sus propios “valores”.

Como futuro docente

Son grandes las expectativas de los estudiantes con relación a su futuro. Estas expectativas pueden provocar “inestabilidad” o “confianza”. Principalmente porque la “expectativa”⁷⁷ ya es en sí un aspecto que implica “la espera de”. La espera a su vez puede provocar: ansiedad, duda, incertidumbre, etc.; como también: autoconfianza, sobresalto, deseo, etc. Sin embargo, la forma de vivenciar y lidiar con la expectativa, dependerá de la forma de ser de cada uno. Es un aprendizaje que depende del trabajo personal de uno mismo.

«Ser profesor para mí, es alguien que sabe escuchar mucho a los demás, que sabe escucharse a sí mismo, que tiene mucha capacidad para ver lo que ocurre alrededor y buscar lo máximo de él y de los alumnos. Hacer las cosas para divertirse, para aprender. Pero no sólo aprender a hacer las cosas, sino que lo que creo que es muy importante, y cada vez más me he ido dando cuenta de esto, es aprender a saber vivir. Un poco es encontrarte a ti mismo. Es que esto no te lo irán a enseñar nunca. Siempre vas viviendo y memorizando. Ibas a las clases, pero no te dabas cuenta que era una parte importante de tu vida que estaba transcurriendo y no eras consciente de eso.» (Yod,06.8).

⁷⁷ Véase sobre los aspectos de la “expectativa” en el Diario de Anita.

48. ÁMBITO INTERSUBJETIVO

También en el capítulo III he tratado sobre el concepto de la intersubjetividad y me limito a mencionar aquí los aspectos específicos de esta cuestión, considerando el contexto de la experiencia vivida.

Schütz llamó "*intersubjetividad*", al proceso en el que uno comparte sus conocimientos con otros en el mundo de la vida diaria. En este sentido, para Schütz, Denzin y otros autores, a partir del momento que nuestra vivencia implica la existencia del "tú" entramos en el dominio de la "*intersubjetividad*". Como he descrito antes, "la cadena emocional" es un proceso intersubjetivo que ha estado muy presente en la estructura del CAP.

A nivel emocional, Denzin (1984:130) ha especificado este tipo de relación a través de la expresión: "*intersubjetividad emocional*". Esta es para él «*la apropiación interaccional de la emocionalidad de la otra persona, de manera que uno se siente involucrado en las emociones y estados emocionales del otro*». Es un proceso de interacción que ensambla a dos o más personas en un mismo contexto de experiencia emocional, la cual es compartida. Denzin define como formas de intersubjetividad emocional:

- sentimientos en común,
- afinidad,
- contagio emocional,
- aceptación emocional y
- falsa emocionalidad.

Aunque no trate específicamente estos aspectos propuestos por Denzin, considero como "ámbito intersubjetivo" los momentos del curso y los tipos de relaciones que se dieron durante el proceso de formación, las cuales implicaron una interferencia a nivel emocional en la vida de los estudiantes.

ESFERA DEL "TÚ"

Tal como el concepto del "yo", también el concepto del "tú" ha sido extensamente tratado, principalmente en el campo de la sociología y la psicología social, entre otros. Como mencioné anteriormente, el "yo" necesita de un mundo externo con un "tú" de referencia.

Schütz aplica sobre el "tú", las mismas reflexiones utilizadas para explicar la esfera del "yo". Esto es una lógica obvia si pensamos que el "tú" es un "yo", como cada uno de nosotros.

«El tú, así como el “yo”, realiza actos intencionales los cuales confieren significado. Selecciona también ciertos ítems de su corriente de conciencia y los interpreta ubicándolos dentro de algún contexto de significado. Coloca los contextos de significados en estratos, y constituye su propio mundo de experiencias, el cual siempre lleva la marca del momento particular desde el cual se lo contempla» Schütz (1972:132).

La esfera del “tú” está representada por todas las personas que están en un contacto directo. Este contacto puede ser físicamente visible o a la distancia, como por ejemplo en una correspondencia, en una conversación telefónica, etc. A la primera situación Schütz (1972:172) la llama de **“relación cara a cara”**, que es para él *«una particular relación social, que presupone una simultaneidad de dos corrientes de conciencia separadas una de otra»*. También considera que cuando la persona es consciente de esta situación, asume la actitud **“orientación-tú”**.

La orientación-tú es el modo en que el “yo” es consciente de otro ser humano como persona. *«Es la intencionalidad de los actos por medio de los cuales el yo capta la existencia de la otra persona en el modo del sí-mismo»* (Schütz,1972:193). Esta situación puede ser unilateral o recíproca. Es unilateral si sólo uno de los partícipes nota la presencia y/o influencia del otro. Es recíproca si son mutuamente conscientes uno del otro. Es decir, si cada uno tiene la orientación-tú hacia el otro. De esta manera se constituye una relación “cara a cara” o *«relación social directamente vivenciada»*. Schütz distingue así, dos tipos de actitudes: una se refiere a los *“actos de orientación-otro”* y la otra, al hecho de *“actuar-sobre-el-otro”*. En este último caso Schütz le da el nombre de *“interacción social”*⁷⁸.

También diría que la esfera del “tú”, funciona como “efecto espejo” sobre el “yo”. Aunque inconscientemente, el yo se ve reflejado en el tú. El yo se identifica con las actitudes del tú, independientemente de si las acepta o no. Como decía Blay:

«todo lo que yo percibo en las otras personas es un aspecto de mí mismo. Todo aquello de lo que soy consciente es un aspecto de mi conciencia y por lo tanto es algo que yo soy, pero que, por el hecho de no estar dentro de lo que llamo yo, no lo reconozco como propio».(Blay,1992:364).

En este sentido, Blay también comparaba la relación humana con un “espejo” que nos muestra *«cómo estamos viviendo realmente: a qué nivel, en qué actitud estamos viviendo»*. Esta referencia no siempre acontece de forma consciente. Nos es más fácil hablar del “otro” que de nosotros mismos. Curiosamente, podemos percibir en las transcripciones de las

⁷⁸ Véase también sobre este tema en el apartado 29 capítulo III.

entrevistas, que los estudiantes muchas veces usan el “tú” para expresar lo que realmente es en primera persona.

Las esferas del “yo” y del “tú”, están estrictamente vinculadas en un mismo contexto de experiencia, lo que genera una relación directa entre ellos.

EXPERIENCIA CON EL OTRO

Un apretón de manos, una sonrisa, un elogio, una riña, una simple mirada de una persona hacia otra, suscitan una manifestación social (Blay, 1992). Como seres humanos en relación a las demás personas, vivimos en constante proceso de dependencia e independencia, interferencia y respeto, alegría y tristeza, por ejemplo.

En el encuentro con otra persona, uno lleva todo su “almacenamiento de experiencias acumuladas” (Husserl, Schütz⁷⁹). Para Schütz, este almacenamiento abarca el conocimiento general de lo que la otra persona es como tal y el conocimiento específico que pueda tenerse de ella. También incluye el conocimiento de los esquemas interpretativos de otras personas, de sus hábitos, su lenguaje, etc.; el conocimiento de los **“motivos-para”** y los **“motivos-porque”** que se dan por sentados, además de los propios de la persona. Cuando se está “cara a cara” con alguien, el conocimiento sobre esta persona aumenta de un momento a otro. Las ideas acerca de ella están sometidas a una continua revisión a medida que se desarrolla la vivencia concreta.

«yo creo que siempre sabes que en cualquier relación, el otro espera algo y siempre hay como miedo a defraudar...» (Anita, 7.50).

En el curso normal del desarrollo humano, podemos percibir que el “yo” y el “tú” están en permanente relación de experiencias, que pueden ser amistosas o de enfrentamiento. Emocionalmente, esta relación influye directamente sobre la construcción de nuestra identidad en sus distintas fases. Aunque no sean novedosas, me parece importante recordarlas.

Por ejemplo, nuestra primera fase de identificación identitaria se revela en la infancia. En ella, el ego se caracteriza principalmente por la búsqueda de referencias para construirse, a través de la relación con los padres y las personas más cercanas. Se vuelve explícita la

⁷⁹ Véase apartado 9 capítulo I.

dependencia física, emocional y los demás factores que esto revela, como la atención, el cuidado y la búsqueda de los límites, entre otros.

La segunda identidad empieza con la pubertad. Está caracterizada por la primera sensación de inestabilidad del ego. Este pasaje tiene por tarea fundamental la solidificación del ego a través de tal tránsito, donde el sujeto reúne las fuerzas suficientes para lograr su independencia, principalmente con relación a los padres y profesores, a través de la búsqueda por la realización de sus deseos.

Al atravesar estas dos primeras fases, llegamos a una etapa en que nos imaginamos adultos. Hollis (1995) define este período como primera edad adulta donde muchos jóvenes, por no tener clara la noción de su “yo”, intentan actuar como los otros adultos. Esta identidad se define a partir de lo emocional, de la proyección y de la necesidad de autoafirmación. Este período, para muchas personas, puede durar toda la vida.

Cuando las proyecciones se diluyen se inicia una nueva identidad. Las sensaciones de pérdida del significado del yo, las contradicciones, el fracaso de las expectativas, el vacío provocado por esta disolución, crean lo que los junguianos llaman “crisis de media-edad”. El enfrentamiento de este “caos” nos lleva a nuestra realización como individuos. Es decir, *«la ardua tarea de tornarse un in-dividuo (aquel que no se divide a las presiones externas) y procura vivir plenamente, integrando sus conocimientos, sus heridas y dificultades psíquicas»* (Philippini, 1998:5). Jung (1979) llama a este momento de la vida de: *“proceso de individuación”*.

Para varios pensadores y pensadoras, el elemento central de la primera mitad de la vida, gira en torno a la formación de la identidad del ego. En el proceso de individuación todas las relaciones: madre, padre, familia, amigos, escuela, parejas, etc. y la propia relación consigo mismo - son sometidas a análisis. Aún cuando la consolidación del ego se haya realizado con éxito, las consecuencias del proceso de individuación pueden ser vivenciadas de manera conflictiva, con frustraciones y crisis de identidad (Von Franz, 1979). Las cuestiones que no fueron concluidas anteriormente se vuelven dolorosamente visibles. En este momento se puede percibir lo que el “yo” ha proyectado en sí a partir de la experiencia con el otro. También en esta fase es normal evidenciar si uno no tiene aptitud o confianza profesional. Esto, naturalmente, genera más frustraciones.

La pérdida del control del “yo” supuestamente construido, conduce a una confrontación entre el sujeto y *“la sombra”*. Jung dio el nombre de *“sombra”* a los aspectos de nuestra personalidad que no son reconocidos. Sombra en el sentido de estar oscuro, no revelado. El contenido de la sombra es vital, aunque lo vivenciamos como aspectos problemáticos. La sombra engloba las dificultades y virtudes, equivocaciones y aciertos entre aquellos aspectos

que no asumimos o no sabemos resolver, por haber sido reprimidos por nosotros mismos a través de las interpretaciones de nuestras experiencias o por no reconocimiento de una habilidad.

Diría que la “sombra” ocupa un papel de otro “tú” en nuestra vida. Paradójicamente, el enfrentarnos con la sombra y su integración traen grandes aportaciones a nuestro crecimiento, aunque muchas veces parezca una experiencia ardua. Esta integración exige que vivamos con el otro, pero que seamos sinceros con nosotros mismos. Para los junguianos, ese diálogo (“sujeto y sombra” o “yo y tú”) representa un equilibrio necesario entre las características de la personalidad, inmersa en un contexto social y “las verdades” (constructos) del individuo. Podríamos decir que este diálogo vincula una relación entre la forma de ser, el ser en el mundo (Heidegger) y los constructos personales (Kelly).

Reflexionando sobre estas fases del desarrollo humano, percibo que en la vida cotidiana, el yo tiene tendencia a mirar el tú desde sus propias experiencias y forma de ser, desconsiderando las experiencias de quien está siendo mirado. Si el yo no es suficientemente maduro, acaba por exigir del tú las características que él considera en función de sus constructos personales. Igualmente si éste “tú”, tampoco tiene un “yo” suficiente maduro para saber situarse delante de las demandas externas, se construirá en función de los constructos de los demás.

En general el tú también ocupa un papel de amenazador. Uno no se siente amenazado por sí mismo, sino por otro alguien. En este caso el tú, consciente o inconscientemente asume el personaje de París, cuando lanza la flecha al Talón de Aquiles. Por eso, nos es común asignar nuestra “infelicidad” a la actitud del otro.

En contrapartida si el yo y/o el tú son maduros, podrán aportar estabilidad a lo que no la tenga y podrán construir juntos una experiencia de crecimiento mutuo. Como resalta Burgos (2000:83) *«el otro no es un límite con el que debemos enfrentarnos para poder desarrollar nuestra personalidad; es, por el contrario, una ayuda necesaria para la propia promoción»*. Sin embargo, adaptando el planteamiento de Tolle (2001:160), es importante considerar que es más difícil que el “yo” se transforme a sí mismo y que tampoco puede transformar un “tú”, sea la pareja o cualquier otra persona. Lo que se puede hacer es *«crear un espacio para que ocurra la transformación»*.

La intersubjetividad es una relación de experiencia entre “sujeto” y “sujeto”. Es un principio de experiencia compartida de desarrollo del sentido común, de comunicación, que favorece la posibilidad de este espacio para una posible transformación, la cual puede generar los cambios. Es un espacio de aprendizaje, de construcción de la identidad, de asimilar al otro y/o la cultura de un grupo.

La relación interpersonal

El concepto de relación interpersonal ha sido explorado por innumerables investigadores e investigadoras. Entre muchos de ellos encontramos por ejemplo a Maurice NÉDONCELLE (1990), que también influenciado por la fenomenología, se dedicó fundamentalmente, desde un punto de vista técnico y teórico, al estudio de las relaciones interpersonales y de la conciencia. Como uno de los clásicos actuales, encontramos a Howard GARDNER (1993,1995) con la teoría de las "Inteligencias múltiples" O de forma más específica y relacionado con la educación, encontramos el trabajo de David HARGREAVES (1997) "Las relaciones interpersonales en educación" y muchos otros autores. Limitaré la atención al contexto de la experiencia aquí vivida.

Tal como vimos hasta ahora, el ser humano está condicionado a las relaciones. Desde el nacimiento y en todo proceso formativo, la relación es esencial para el sujeto y no sólo cuando está constituido como un individuo autónomo. En este sentido, como enuncia Burgos (2000), es un error concebir a la persona como una entidad aislada para añadirle "después" la relación interpersonal, porque esa relación está ya desde el principio. Cada fase del desarrollo humano está marcada por un contexto de relación. Así como la vida, las relaciones también son un proceso de construcción entre un yo y uno o varios "tus". Nos acercamos o nos distanciamos de las personas en función de la relación que establecemos con ellas. Nos acercamos por amor, afinidad, empatía, amistad, interés, constancia temporal etc.; y nos distanciamos por los antónimos de estas mismas palabras. Esto se aplica a todos los contextos mundanos: calle, grupos, escuela, trabajo, entre otros incluyendo el contexto familiar. Como argumenta Blay (1992:363):

«Es en la relación con los demás como se forman todos nuestros problemas. Es en la relación con los demás cuando más nos alienamos de nosotros mismos. Y luego es utilizando la relación con los demás como uno quiere solucionar los problemas, o por lo menos, los síntomas de los problemas. Es en la relación con el exterior, para concretar, como se forma la idea de que yo soy bueno o soy malo, soy listo o soy tonto. Porque es de los demás que me vienen ese juicio que yo acepto. Pero luego, es en la medida en que yo me siento desvalido, angustiado, o solo, que estoy buscando soporte en los demás, seguridad, felicidad, etc. De modo que en la relación con los demás se elabora básicamente toda la problemática existencial del ser humano.»

En el contexto educacional, las relaciones suelen ser muy temporales. Prácticamente duran el período del curso, salvo con aquellas personas con las cuales extrapolamos la relación-aula y establecemos la relación-vida. Con cada "tú" que encontramos establecemos un tipo de relación (compañerismo, coleguismo, competencia, amistad, enemistad, amor, odio, etc.) En diferentes grados de acercamiento o distanciamiento. Como nuestras experiencias son

cíclicas, las relaciones también asumen este patrón. Son tantas las personas que pasan por nuestra vida que nos es imposible guardarlas todas en la memoria. De acuerdo con Suárez (et.al, 2001), la intersubjetividad enfoca así las afinidades y diferencias. Es un proceso de encuentro y desencuentro con el otro, el cual posibilita tanto la identidad en cuanto diálogo, como la austeridad en lo cotidiano.

En el contexto “aula”, las relaciones suelen ser vividas de los siguientes modos: una relación “cara a cara” con actos de “orientación-otro” y/o “sobre-el-otro; relación grupal y relación informal - “ellos”. Todas ellas dependerán de la implicación emocional de los sujetos, considerando el contexto en que la experiencia es vivenciada.

Con los compañeros de curso

Generalmente los mejores recuerdos de nuestras experiencias en un contexto escolar o de formación, se refieren a las relaciones con los compañeros y compañeras de curso. Estos son nuestros amigos de ruta y con quienes compartimos más nuestras experiencias. Estos son nuestros “congéneres”. Schütz (1972:172) considera “congéneres” *«los otros yoes del mundo de la realidad social directamente vivenciada»*. Al vivir con ellos, los vivenciamos directamente a ellos y a sus vivencias.

La relación con los compañeros suele ser la más cercana. Están en el mismo nivel de realidad vivenciada y es con quien se tiene más contacto, o más relación “cara a cara”. Sin embargo, el hecho de que se esté cerca en el sentido de mismo nivel de realidad, no significa que haya siempre una relación de amistad o de confianza para hablar de cuestiones personales. Aunque pertenezcan a un mismo grupo, las personas pueden relacionarse como meramente “conocidas” o en la expresión de Schütz (1972:209), como “contemporáneas”. Es decir, *«alguien de quien yo sé que coexiste conmigo en el tiempo, pero a quien no vivencio en forma inmediata»*. Esto significa un estar cerca, o conviviendo en el mismo espacio, pero sin captar de forma directa e inmediata las vivencias de los demás, aunque en cambio, *«infiere sobre la base de evidencia directa las vivencias típicas que deben tener»* (Schütz,1972:172).

Ambas situaciones son comunes en el aula y han sido vivenciadas en el contexto de experiencia del CAP. Hay circunstancias que nos aproximan o nos distancian de los colegas de cursos. Por ejemplo en el CAP, el hecho de formar pequeños grupos para el trabajo de las prácticas didácticas, posibilitó a los estudiantes un contacto más cercano, “cara a cara”, donde construyeron un ambiente de compañerismo, solidaridad y confianza mutua. Sin embargo, no pudieron mantener la interacción en el grupo “grande” y se relacionaron como “contemporáneos”.

«El principio del curso para mí fue realmente muy sorprendente y muy lleno. Fue cuando nos dijeron que nos presentásemos con una imagen. Esto para mí fue tan impactante! Fue como conocer al otro a través de una imagen que él escogiera y ver tú mismo como te presentas. Fue muy interesante, pues conocía a la persona, por ejemplo, por la música y esto me gustó mucho. Se empezó bien. Pero después, empezamos a trabajar en grupo y poco a poco fuimos inclinando. Conocía a unos, no conocía a otros ... esto fue distanciando a la gente. Esto ha despertado también los prejuicios. Aspectos de uno, aspectos de otro. Y estos aspectos eran pues como la armadura que todos llevábamos» (Luz,03.12).

«Seguramente, hubo unos silencios rotundos porque... también la gente tenía miedo de desnudarse así de repente ante la clase. Incluso no querían que explicasen su vida y milagros no interesaban en ese momento, y la gente se lo tomaba por esa raíz. A lo mejor fue el momento que hubo más problemas. Claro, es un poco complicado hablar de tus sentimientos. Hay personas que conoces solamente de los miércoles que vas a clase.(...) Es una manifestación como un poco de autodefensa» (Kol,09.28).

Como expresa Blay (1992:366), la relación humana es por un lado *«un modo de crecer; por otro lado es un modo de expresar en el mundo concreto lo que soy en el mundo abstracto»*, o en el mundo subjetivo. *«Es un proceso constante de creación, de crecimiento, de juego gozoso, de poder compartir un poco más con el otro lo que yo soy y lo que el otro es en el fondo»*. Eso implica varios factores y un proceso de construcción de la propia relación.

«Después también al final, en la presentación de los trabajos, fue también cálida porque todos hicieron lo posible para transmitir a los demás lo que ellos habían aprendido y trabajado. Fue también como un regalo. Todo el mundo quiso como regalar cosas. Regalar experiencias y fue cálido. Hubo ganas de participación a los demás. De pasar también del pequeño grupo de cada uno, a un espacio compartido por todos» (Luz,03.12).

Con los profesores

Decía Blay (1992) que la relación con el otro no se realiza de un modo distinto al nivel desde el cual uno funciona. Actuamos de acuerdo con nuestra forma de ser y en función de las circunstancias. La relación de profesor a alumno o de alumno a profesor, consciente o inconscientemente, también sigue esta característica. Como argumenta Esteve (1998:142), *«quiera o no, el profesor es una jerarquía en la estructura social de la clase; incluso cuando decide no ejercer como tal y sitúa el poder organizativo en la clase, sigue ocupando un papel social diferente, específico, que da a sus intervenciones un valor especial en la articulación y el mantenimiento de las reglas con las que se funciona»*. Por razones como éstas, muchas

veces la figura del profesor para el alumno o estudiante sigue el patrón de que: «los profesores aunque no quieran, siempre están juzgando» (Kol,09.84).

«... la gente podía hablar del diario con el colega al lado, con el compañero o con el grupito, pero a la hora de explicarlo con tanta gente, como nadie tiene la misma conexión con los otros, te parabas un poco. Después también, porque los profesores aun que no quisiesen, siempre estaban juzgando un poquito. No querían meterse con ellos, pero lo hacían lógicamente. Son profesores y te sentías un poco como en un examen. A parte que te costaba desnudarte moralmente; porque es que cuesta... Además si una persona es más bien introvertida cuesta y con los profesores allí entonces era como muy frío. Muy frío... Fue eso, frío. Estaba allí como muy cortada, no sabía lo que hacer. Si hubiera habido una dinámica al principio del grupo general, en la que se habla y comenta cosas, pues ya te saldría sólo. Ya no sería la cuestión solamente de - "¡Ala, suelta el discursito!" Eso ya sería una cosa no tan fría. También del ambiente era una sala bastante amplia y entonces parecía que fueras hacer un examen oral y encima de tus sentimientos, itoma! Era como muy... bestia. Y claro te paraba un poco, hubo gente que tuvo suficiente fuerza y la energía más concretamente. Pero después hubo bastante problema. Hubo gente que se fue de clase después de haber hecho el discurso, porque se había sentido desnudo ante la clase. Ese es el problema que había... ¡Hombre! Lo que está muy bien es hablar y decir lo que uno piensa o lo que no piensa y no llevarte las cosas a casa por ejemplo. Porque después se te mete dentro de un paquete y el paquete te duele la espalda y es cuestión de comérselo. Por ejemplo si tienes un problema lo mejor es que hables con el profesor, porque aunque tú seas un profesor más grande o más pequeño, todos somos personas. Profesores y alumnos a la hora de hablar, todo el mundo puede hablar en teoría, hay gente que es más cabezona, pero bueno...» (Kol,09.84).

Esteve (1998:137) comenta en algunos estudios sobre la interacción profesor-alumno, donde destacan la *«importancia que tiene la capacidad del profesor para establecer unas relaciones interpersonales positivas con sus alumnos»*. Esteve también resalta que éstas capacidades dependen del clima que se produzca en clase y que ellas influyen mucho en el proceso de interacción *«hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos»*. A su vez, hay que considerar la importancia de los límites de relación entre conocimiento, poder y subjetividad como sostiene Giroux (1990).

Retomando la premisa básica de este estudio, considero que tanto las observaciones de los autores citados, como la argumentación de los estudiantes y coordinadores, colocan en evidencia que: *«enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional»* (Hargreaves, 1998a:319). La comprensión emocional ejerce un importante papel en la relación profesor-alumno. La propia profesión docente parece exigir del profesor una postura de "agente comprensivo". El hecho de comprender el contexto de la

experiencia emocional tanto en el ámbito subjetivo como intersubjetivo, posibilitaría al profesor el poder crear un espacio de interacción en el aula.

Con el tutor

La relación con el tutor no es muy diferente a la del profesor. Este es en realidad un profesor más en la vida del estudiante. Por ser una relación “aparentemente” más cercana, o “cara a cara”, el estudiante suele esperar una posición más cooperativa y positiva. Sin embargo, también en virtud de esta “cercanía”, las circunstancias ponen en evidencia la forma de ser del tutor a través de su modo de actuar. Cabe repetir la anterior expresión de Blay (1992) cuando decía que la relación con el otro no es distinto al nivel desde el cual uno funciona.

«En las prácticas nunca te acababas de sentir bien del todo, porque el profesor que tenía yo de tutor era estricto. Él decía que no era estricto, que era una persona abierta, pero tenía demasiada personalidad. Y te cogía mucho, muchas cosas. Porque por ejemplo cuando tú querías dar la clase, dabas la clase y después él casi no te la tenía en cuenta. Entonces no me dejó ni examinar a los alumnos, ni nada. Fue él que hizo como una “reclase” con unos trabajos que habían hecho los chavales y ¡claro! Tenía siempre que dar el último punto de vista él. Entonces sentías como ¡vaya!... Al final siempre haces lo que los profesores quieren y después ves que tú no estas a gusto; y cuando dices alguna cosa como que no estás a gusto, a los profesores no les gusta» (Kol,09.48).

«...continuamente hacíamos referencias a otros grupos: nosotros con la tutora hemos hecho esto, pero esa gente hubiera hecho... Sí, se comentaban este tipo de cosas, había un grupo que eran como los más trabajadores. Que sobresalían más que los otros porque empezaron antes las prácticas, porque el tutor les dio mucha autonomía, trabajaron mucho. Pero es que marcaba mucho el tutor que te tocaba» (Anita, 07.44).

Esteve (1998:137) señala algunos trabajos de investigación que destacan «la falta de preparación de los profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos». Esta es una característica propia de la “cadena emocional”, la cual mantiene un ciclo de experiencia que es traspasado de uno a otro.

Con la escuela

Al llegar a la escuela, en su primer encuentro con la institución escolar, los estudiantes no siempre sienten que sus concepciones previas corresponden a la relación educativa. Para la mayoría de ellos, ésta representa la primera experiencia como docente e implica «hacer

frente a la responsabilidad de un grupo de clase, asumiendo las consecuencias de sus propios errores» (Esteve,1998:143).

Hemos visto en el “diario de Anita” que el contacto con la escuela (en las prácticas y en las primeras experiencias después de la formación), implica como principal punto, la dificultad de “establecer relación”. Es un mundo nuevo que se construye en muy poco tiempo. De acuerdo con la forma de ser de cada uno, (estudiantes, profesores) esta dificultad puede ser incrementada o disminuida.

«Mi experiencia con las prácticas fue con mi grupo. Funcionó muy bien. Me parece que había mucha comunicación. Nuestra relación con el tutor, ¡buena..! Si que falló un poco la relación con lo que era la escuela, con los demás profesores. Claro, tú te metes ahí, cada uno está con su trabajo y su historia y tampoco hay mucho intercambio con la gente que esta ahí. Con el tutor sí, porque es el que se ofrece a hacerlo, pero con los demás no. Quizás hubiera dedicado más tiempo a hablar con los demás profesores, porque claro, tienes allí un montón de gente con experiencia que no te llega. Llega allí, cada uno tiene sus clases, sus horas y tal, la gente con mucho trabajo pero tampoco yo ni el grupo hicimos un intento de acercamiento a ellos. Yo creo que es lo único que faltó, porque la relación con el grupo, muy bien; con el tutor muy bien también; y con los chavales, ¡hombre!, dentro de nuestras posibilidades de novatos, muy bien también» (Mafalda,10. 44).

Con los alumnos de prácticas

La experiencia con los “alumnos” es una práctica constante, que no se limita al período de formación, sino que se refiere a cada nueva promoción que asumimos en nuestra vida como docentes. Esto implica un aprendizaje continuo.

Varios autores y la propia propuesta de la educación para la comprensión, defienden la importancia del “aprender a aprender”. Es donde el individuo pasa a ser constructor de su propio proceso. Para Thomas y Harri-Augstein (1985) aprender a aprender representa un significado personal de manera que permite la reflexión, revisión y transformación efectiva de la calidad de la experiencia humana y de su actuación. Este enfoque también marca las bases del CAP y tanto coordinadores como estudiantes la incorporan en sus prácticas.

«A la vez, no estás en el aula porque estás con los alumnos que a veces son más pequeños, pero son gente que también está aprendiendo. Aprendes y aprendes a aprender. Es un poco entender con el otro y el otro se supone que sabe trasladar al aula y no verlos como alumnos, sino como gente conocida» (Kuka,08.6).

Para los estudiantes no hay ninguna duda o dificultad en considerarse “aprendiz” delante de sus alumnos, porque es propio de su rol como tal. Sin embargo, para los “profesores” esta

predisposición ha de partir de sus ganas en seguir aprendiendo. Para muchos sería tener la actitud de bajar de la tarima y abrirse a las infinitas posibilidades del acto de compartir experiencia. Éste es un acto natural para los que buscan incesantemente la comprensión. Como puntúa Gergen (1997), al buscar formas más adecuadas para comprender los hechos, la identidad cuestiona en lugar de conformarse. El interrogarse en, en lugar de estancar puede llevar a su vez a otras posibilidades. Por ejemplo, en la experiencia de los coordinadores del CAP, Carmen (Etv.,11.57). llega a constatar: «...hemos aprendido a formular las preguntas de otra manera.».

Esta predisposición para aprender o buscar nuevas posibilidades, amplía el “horizonte de conocimiento”, tanto para alumnos como para profesores (Hernández, 1998:29). Sin embargo, como también resalta Hernández, «es más fácil formar profesores para seguir algunos pasos predefinidos y estables de un programa curricular que incentivarlos a reflexionar sobre los puntos de interacción entre la experiencia de los estudiantes y las evidencias de un problema de investigación». A no ser que el “formador” no haga uso sólo de su autoridad, sino que sea también un buscador no acomodado.

«Quizá sería mejor en lugar de ir en grupo a las prácticas, ir tú solo. Porque entonces tú te enfrentas con lo que hay. Claro, porque cuando vas en grupo, entre todos, te pasas muy bien y no te das cuenta de lo que hay detrás de los profesores que están allí en la escuela. En cambio, si vas tú solo, te das más cuenta y entonces notas el cambio. Es cuando te enfrentas de verdad» (Mimi,01.86).

49. ÁMBITO COLECTIVO

Al igual que con los conceptos de subjetividad, relación interpersonal y otros anteriormente mencionados, también el concepto de “colectividad” ha sido ampliamente estudiado por diversas áreas de pensamiento como la psicología social, la sociología y la antropología. Me limito a explorar aquí los aspectos vinculados al presente estudio.

Considero como “ámbito colectivo” los aspectos del curso que tuvieron una implicación emocional en la vida de los estudiantes como grupo. De acuerdo con Pagès (1988:372) el grupo es una estructura específica «que como tal suscita emociones». Con esto Pagès admite la afectividad colectiva como de origen grupal.

Al igual que los individuos, los “grupos” funcionan como un cuerpo único y se definen por sus características particulares, subjetividad, forma de ser, identidad, etc. Pagès ilustra que los psicólogos sociales conciben el grupo como núcleo de un dinamismo particular, creador de

fenómenos propios. Los grupos viven una experiencia colectiva de relación de cada uno con todos. Todos los miembros de un grupo (directa o indirectamente) comparten la experiencia afectiva de la relación.

«La relación es el fundamento del vínculo grupal, ya que no solamente liga a cada uno a tal ser particular, sino a todos. Suele ser oscura, escondida, inconsciente. Ella es, sin embargo, la que gobierna la vida del grupo. La vida del grupo no es más que un diálogo permanente para esclarecer esta experiencia que los miembros del grupo hacen juntos. Los intercambios entre los miembros, los sentimientos que experimentan conscientemente, el modo de comunicación que adoptan, la organización del grupo, la tarea a que se consagra, su misma composición y sus fronteras precisas, se refieren a esta experiencia común que tratan de explicar» (Pagès,1988:382).

El ámbito colectivo abarca la propuesta de formación, a todos los protagonistas y al grupo en sí. Abarca pues, la relación entre cada “yo” y “tú”, partícipes del escenario, entrando así en la esfera del “nosotros”.

ESFERA DEL “NOSOTROS”

Schütz (1972:180) defendía la idea de que el individuo nace en el mundo social y vive su existencia cotidiana en él. Lo experimenta como construido alrededor del lugar que ocupa en él, como abierto a su interpretación y acción, pero siempre con referencia a una situación biográficamente determinada. *«Sólo con respecto al individuo se logran las relaciones con otros en el significado específico que se designa con la palabra "Nosotros". Sólo con referencia a “Nosotros”, cuyo centro es el individuo, aparecen otros como “Vosotros”, y en referencia a este vosotros, que a su vez se refiere al individuo, surgen terceros como “Ellos”».*

La relación-nosotros básica ya está dada por el mero hecho de participar del mundo de la realidad social directamente vivenciada. Sin embargo los partícipes pueden estar allí y no cobrar conciencia de esta presencia o no tener una vivencia cara a cara. Además, *«el partícipe puede ser vivenciado con diferentes grados de inmediatez, intensidad, intimidad o desde diferentes puntos de vista. Puede aparecer dentro del centro de la atención o en su periferia»* (Schütz,1972:194). Estas distinciones son en virtud de las características propias de cada persona, su implicación en el contexto y dependen de que si los partícipes se conocen uno a otro. La escuela, la clase o el curso de formación siguen este tipo de realidad social directamente vivenciada.

Schütz, también ilustra la relación-nosotros con la siguiente metáfora: - Dos personas están mirando un pájaro en vuelo. El pensamiento “pájaro-en-vuelo” puede estar en cada una de las mentes de estas personas. Es el medio por el cual ellas o una de las dos, interpretan sus propias observaciones. Sin embargo, ninguno de los dos partícipes podría decir si las vivencias en esa ocasión fueron idénticas. De hecho, ninguno de ellos trataría siquiera de contestar a esa pregunta, puesto que el significado subjetivo propio de uno no puede ponerse junto al del otro y compararse con él. Pero, durante el vuelo del pájaro, ambos han “envejecidos juntos”, sus vivencias ha sido simultáneas.

Dentro de la relación-nosotros uno puede vivenciar al otro en un momento particular de sus vidas e, incluso puede vivenciar sus contextos subjetivos de significado, a la medida que profundizan las relaciones. En este sentido Schütz (1972:193) especifica la relación-nosotros “pura” como *«la relación cara a cara, en la cual los partícipes están conscientes uno de otro y participan uno en la vida del otro, por más breve que sea la relación»*.

En el contexto de formación hay momentos específicos en que se vive la “relación nosotros”. Principalmente cuando se trabaja con los pequeños grupos de prácticas. Aparte de que el hecho de pertenecer a un grupo de personas que participan de un determinado curso cree naturalmente una estructura identitaria que lo define por sus características. Aquí por ejemplo, investigamos sobre el proceso de formación, pero nos referimos al CAP específico de la Facultad de Bellas Artes, de la promoción 1998 -1999. Cuando hablamos con este “CAP”, estudiantes, coordinadores, profesores se manifiestan no como “ellos”, “aquellos” o “alguno”, sino como “nosotros”.

Como esfera del “nosotros” el grupo aprende, crece y vivencia una serie de experiencias que son compartidas.

EXPERIENCIA COMPARTIDA

El hecho de ser humano *«requiere de un modo especial el compartir la vida con otros humanos, en un mundo compartido»* (Curtis y Mays,1984:173). Siguiendo el pensamiento fenomenológico, Schütz (2004) por ejemplo, considera que compartimos una comunidad de tiempo, no sólo en el sentido del tiempo exterior (cronológico), sino también del tiempo interior. Esto implica que cada copartícipe interviene en el curso de la vida del otro. Es decir, cada uno se halla implicado en la biografía del otro.

La propia idea de intersubjetividad es una práctica de experiencia compartida. Como expone Suárez et.al (2001), dentro de la “intersubjetividad en grupos”, el decir, el sentir y el hacer

individuales se socializan en el grupo y como experiencia compartida se evoluciona a los niveles de aprehensión, de afección y de sentido. A diferencia del ámbito subjetivo, donde cada uno hace una reflexión intrapersonal, en esta fase se hace una reflexión interpersonal. El grupo dinamiza, analiza, establece acuerdos, se aportan nuevos elementos que son discutidos y posibilitan la construcción de sentido común.

Como vimos en el capítulo III, Denzin apunta como centrales dos términos en el proceso de comprensión emocional: *interpretación* y *experiencia compartida*. Sin embargo, también como he expuesto, percibo a través de mis observaciones en el trabajo de campo y en la vida diaria que, aunque compartida, la experiencia emocional puede ser distinta para cada persona implicada en la relación. En consecuencia, la comprensión de la realidad y/o la “interpretación” del hecho también pueden ser distintos para cada uno. Esto vuelve a poner en evidencia que “enseñar y aprender dependen de la comprensión emocional”.

La vivencia del CAP ha sido compartida por todos los estudiantes y coordinadores. Dentro del “ámbito colectivo” han tenido experiencias de reflexión en conjunto (tanto en el grupo grande como en los grupos de prácticas), aunque la “experiencia emocional” haya sido específica a cada uno. Al “vivenciar” juntos, todos compartían la experiencia de interferencia y transferencia: con el otro, hacia el otro, por el otro, sobre el otro, etc. Schütz comenta que esta modificación de atención donde los partícipes están mutuamente conscientes entre sí, implica una situación de interacción social.

La interacción – relación grupal

En el capítulo III, también hemos explorado sobre el concepto de interacción. En un sentido general, la interacción está vinculada a la actitud (acción) a las influencias recíprocas entre las personas. Como ha sido abordado, la vida en grupo naturalmente presupone una interacción entre sus miembros, donde las actividades de cada participante se producen en respuesta o en dependencia con las de los demás. Sostiene Schütz (1972:195) que *«todas las vivencias de la otra persona (sobre todo la otra persona aprehendida directamente), sea que manifiesten acuerdo o discrepancia, tienen su origen en la esfera de la relación-nosotros»*.

En contexto de la enseñanza, la interacción tiene una importancia primordial. Esto envuelve tanto el grupo-clase como el docente. La relación grupal es fruto de esta interacción. Para los estudiantes del CAP a lo largo del curso de formación, la “relación-grupo” ha sido un factor importante como indicador emocional, conforme vimos en el “diario de Anita”. Los

diversos momentos de la formación, son atribuidos a las situaciones donde los estudiantes vivieron una relación-nosotros refiriéndose al grupo en general o a los grupos de prácticas.

«Sobre qué tipo de relación teníamos entre nosotros, al principio del curso el hecho de que los grupos no fuesen fijos y que cada día variásemos, permitía que tuviésemos una relación más global con todos. Pero luego, cuando hubo los grupos de las prácticas, nos encerramos más. Entonces, hubo un grupo que hizo una acción [en clase]. Iban con un hilo y nos fue cosiendo a todos. Era una forma simbólica de plantear los hechos que habían. Era interesante desde el punto de vista teórico de como se podían ver desde fuera las emociones y también era interesante porque ellos lo planteaban como una carencia. Como si esto ya no existiera y querían que volviese a existir. Fue una cosa que ellos plantearon y a nosotros nos pareció muy... ¡no sé! Desde el punto de vista teórico, muy original, curioso» (Tony,2.29).

«O sea, habíamos roto el gran grupo para hacer pequeños grupos. Pero después, la gente se evocó al gran grupo otra vez. Pero claro, ya era demasiado a final de curso y la gente se quedó cortada. Un poco el fallo fue este. Fue demasiado al final. Esto tendría que ser antes de terminar, para poder crear como una dinámica de conclusiones juntos. Como de un espacio más... porque sino, no se dicen las cosas. Si hay un margen de charla para volver a rehacer el grupo y ver lo que pasa. A lo mejor es que este espacio final hubiese sido más rico. Un espacio más vacío, sin clase o simplemente del grupo» (Luz,3.12).

En la entrevista con los estudiantes, les pregunté ¿qué cambiarían en el CAP, en caso de que fueran los coordinadores?. Tomando como base sus experiencias, prácticamente todos los estudiantes resaltaron la importancia de trabajar en grupo, considerando las diversas variaciones que esto implica. Una de ellas sería el problema que se crea, cuando se mantiene siempre el mismo grupo para todas las actividades durante el curso. Se forman los subgrupos o “grupitos” como definen los estudiantes, lo que dificulta la interacción con el colectivo.

«Estoy a favor de trabajar en grupo, pero es muy complicado con la gente. Porque ese es el problema que tenía, que muchos trabajos en grupo no se podían hacer. Si te juntabas con una gente, ya parecía que siempre teníamos que estar juntos. Entonces nos juntamos demasiado en grupitos y a la hora de clase nos distribuíamos en nuestros grupitos. Vale que nos poníamos en común los grupitos, pero esos grupos ya quedaban. A mí por ejemplo, no me gustaba más hablar con otra gente. Por “H” o por “B” no podías coincidir y siempre coincidías con la gente que tenía reunión contigo.

P - ¿Crees que éste hecho tiene alguna consecuencia para vuestra formación?

R – *Para la formación no, era para la dinámica del grupo en cierta manera. Sí, porque tenías más confianza con tu grupito que con toda la clase. Entonces con el grupito decías unas cosas pero a la hora de la clase no decías lo que tenías que*

decir. Simplemente era eso. Tampoco quiero que todo el mundo vaya cogido de la mano y cantando (risas) lo que quería decir es esto, que creaba un pequeño círculo» (KoI,09.80).

Para otros la distinta forma de relacionarse, dependiendo del momento, se vuelve más evidente cuando hay que exponerse delante de todo un grupo.

«Sugeriría que hubiera más confianza, que la gente fuera más libre de hablar y que no tuviera miedo a hablar en clase, no sé de que manera lo haría, pero...» (Anita,.07.93).

También, sugieren la posibilidad de que la dinámica del trabajo en grupo fuera ampliada a otros momentos:

«En lo que comentábamos antes de los grupos, estás demasiado tiempo sólo con tu grupo. Se podrían hacer más intercambios o hacerlo de alguna manera que te pudieran ayudar más los demás grupos; y al revés. Supongo que estaría bien si hubiera más contacto, que a partir de las prácticas no se perdiera el contacto con los demás grupos» (Anita,.07.91).

Lo que ocurre aquí no es un aspecto novedoso. Pagès (1988) en su investigación, relata que los subgrupos resultan de posibilidades particulares de comunicación entre sus miembros y que manifiestan modalidades particulares de expresión y de defensa, relacionadas con un conflicto experimentado en un grupo más numeroso. Como concluye Pagès, el hecho del grupo más numeroso trabajar estos conflictos, les hace evolucionar.

Pagès (1988:594) también considera que *«el grupo es una comunidad temporal cuya composición puede ser modificada en todo momento, según la naturaleza de los problemas tratados y la forma de los intercambios»*. En este sentido, el grupo en su forma más desarrollada, supone la conciencia de la individualidad y de la separación. Como Pagès define, el grupo es una totalidad basada en una paradoja: de la separación de los individuos y de sus diferencias y sus conflictos, nace una unidad afectiva que se traduce en un esfuerzo permanente de cooperación.

La construcción en pequeños grupos

El sentido de cooperación se ve muy evidente en la relación construida en los pequeños grupos. En el “diario de Anita” por ejemplo, ella relata esta experiencia particular con su grupo de prácticas:

«Hoy nos hemos reunido todo el grupo de prácticas para comentar nuestra visita al Instituto, y hemos conversado ampliamente a raíz de la propuesta que planteaba un currículum postmoderno que ha traído Kuka. Durante

esta larga conversación se han marcado objetivos y posibles estrategias para llevarlos a cabo.

Se ha hablado del peligro de nihilismo que comporta la relatividad postmoderna; el exceso de información como mecanismo de paralización que tradicionalmente se conseguía a través de la información unidireccional y por otra parte, de las enormes posibilidades de elección que existen (en potencia). Es aquí donde entra la parte educativa, dentro de este paréntesis. Es aquí donde se ha corroborado de manera imprevista uno de los objetivos del currículum postmoderno: la necesidad de ofrecer distintas visiones de los hechos, de situarse dentro de ellas y de este modo tomar conciencias del lugar donde se está.

Sin embargo hay que considerar la capacidad desigual de afrontar la crítica, la responsabilidad, la conciencia, el hecho de que para algunos puede ser liberador mientras que para otros puede ser terriblemente angustioso y en consecuencia abandonen, de cuando hay que apretar y cuando aflojar para que nadie desista. A este respecto hemos coincidido en el beneficio que supone trabajar con los aspectos que afectan directamente a la identidad de los alumnos. De que esta implicación personal irá alimentando el interés.

También se ha comentado el caso de que no sea así. Aquí ha aparecido otro objetivo, el diálogo, la comunicación, la creación de una comunidad de aprendizaje. No es necesario que todo el mundo reflexione sobre los mismos conceptos, lo que es productivo es que las posiciones y las actitudes de todos salgan a la luz, se defiendan, se cuestionen, se debatan, lo que es imprescindible es que el pensamiento no nazca y muera en uno mismo, que el pensamiento hable (y como suele hacerlo habla, de manera apasionada).

La conversación de hoy ha sido la prueba del constructivismo del diálogo a nivel personal y de grupo, para aclarar incertidumbres, para descubrir las grietas de nuestro propio posicionamiento, para encontrar esas palabras que sólo salen si otro las empuja» (Anita, diario).

La experiencia colectiva y compartida en los pequeños grupos, permite un encuentro más cercano entre sus miembros. Para Pagés, este encuentro es la base del lazo grupal, y de él depende la respuestas individuales y colectivas del propio grupo. Este espacio propicia la vivencia de una relación más “cara a cara”, la cual también pone en evidencia las afinidades y diferencias. Puede crearse una relación de confianza, de solidaridad, pero también de rechazo y angustia, entre otras.

Igual que el grupo-clase, también los subgrupos presentan una características particular como un “individuo”. También en su interior, ritmo, energía, limitaciones, facilidades y dificultades de los miembros del grupo son puestos en evidencia. Con esto, se hace posible identificar los mecanismos de intercambio en el grupo (Philippini, 1998): quien da - quien

recibe - cuánto se da - cuánto se recibe - cómo se da - cómo se recibe - quien coopera - quien comparte - quien observa - quien se aísla - quien ataca - quien defiende - quien lidera - quien monopoliza - quien omite, etc. Es posible así, percibir las afinidades y los distanciamientos.

Al considerar el ámbito colectivo, donde se vivencian una serie de experiencias compartidas, pasamos a identificar los sentimientos comunes.

Sentimientos comunes

En su estudio sobre “la vida afectiva de los grupos”, Pagès (1988:512), concluye que *«toda organización social se apoya en sentimientos vividos en el momento, experimentados unánimemente por sus miembros en un momento dado, que nacen de su encuentro y modificados por él»*. Es decir, la relación grupal gira en torno a los sentimientos compartidos por los miembros del grupo. También alega Pagès, que en el nivel más profundo, en general inconsciente, *«estos sentimientos son los de una solidaridad que respeta la autonomía de cada uno, aliados con temores y ansiedades que incluso ponen en duda la posibilidad de la solidaridad (sentimiento de separación)»*.

Frecuentemente los miembros de un grupo son solidarios tanto en el momento de alegría como de conflicto. Explica Pagès (1988:384), que esta solidaridad se manifiesta por ejemplo tanto en la necesidad de expresar la angustia como en la de negarla. *«Cooperan en la búsqueda de un lenguaje aceptable, que es un compromiso entre estas dos necesidades. Establecen juntos defensas colectivas contra la angustia, de tal modo que sean aceptables para todos los miembros del grupo»*. Aún sostiene Pagès que cuando la angustia es rechazada parcialmente, y con ella la conciencia del lazo social, la solidaridad del grupo subsiste como una *“solidaridad de hecho”*. Eso se traduce por la edificación de estructuras colectivas de defensa, aceptables (consciente o inconscientemente) por todos los miembros.

En el capítulo III, hemos visto que la tesis de Denzin también enfoca la emocionalidad como base de las organizaciones y relaciones sociales. Sostiene que, estos dos contextos son generadores de experiencia de sentimientos comunes y la emocionalidad es una condición muy fundamentada que asciende a las estructuras sociales. Como Denzin (1984:148) expresa: *«los sentimientos vividos en un lugar común colocan a dos o más personas en el mismo campo emocional de experiencia»*, y la comprensión emocional crece en este espacio de relación.

Cuando hablamos de un contexto “aula”, no podemos olvidar que tanto estudiantes como profesores y coordinadores forman parte de este colectivo, el cual vive el mismo campo emocional de experiencia. En este caso, como argumenté en el capítulo III, además de los sentimientos comunes y el contexto de organización social, la CE está presente en relaciones íntimas o internas, donde no necesariamente los sentimientos son comunes. La experiencia emocional será específica en cada persona implicada en la relación, en función de su forma de ser, la posición que ocupa en el contexto (como agente, agente comprensivo o inmaduro) y la manera que interpreta el hecho.

En el CAP, la mayoría de los sentimientos de ámbito colectivo, han sido manifestados principalmente en las vivencias alrededor del diario, en las clases magistrales, en las clases de prácticas en los institutos y en los encuentros del grupo. Tanto estudiantes como coordinadores tuvieron sus propias experiencias y aprendizajes. Algunas como “sentimientos comunes”, otras donde los sentimientos no eran necesariamente los mismos, pero que tenían un fondo en común. Entre los sentimientos o emociones más extendidos encontramos: miedo, amenaza, ansiedad, desconcierto, vergüenza, satisfacción, autoconfianza y alegría.

El Diario

Como vimos a lo largo de este estudio, el diario ocupó un lugar destacado en torno a las emociones. Su vivencia se vincula a todos los ámbitos aquí tratados (subjetivo, intersubjetivo, colectivo y sociocultural). Como el tema ha sido difundido en diversos capítulos, me limito apenas a mencionarlo aquí, para no ser demasiado extensivo.

50. ÁMBITO SOCIOCULTURAL

Hasta ahora hemos visto que en cada encuentro de un “yo-tú”, establecemos una relación social. A su vez, las relaciones sociales acontecen en un contexto cultural. De acuerdo con Hernández (1997:56), llamo “cultura” a *«la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas»*.

En su época, Vygostky ya consideraba que la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Luria,1979). A nivel emocional, Echebarría y Páez (1989:149), también consideran que la cultura contribuye a la producción de emociones. A partir de la

investigaciones de Thoits⁸⁰, estos autores concluyen que las etiquetas o conceptos culturales aprendidos en la interacción social, capacitan las asociaciones entre las sugerencias ambientales, sensaciones internas y gestos expresivos.

Culturalmente, los grupos presentan características con las cuales se expresan y actúan. En general son mecanismos que se adquieren, o se forman a partir de la convivencia social. Por ejemplo, una de las coordinadoras del CAP, describe el grupo de la siguiente manera:

«Yo creo que por ejemplo el grupo tuvo algunas trampas. Se planteó algunas trampas. Algunas las favorecimos nosotros pero el grupo fue muy hábil al no querer abordar determinados temas y que tenían mucho que ver con el tema de las emociones. Era un grupo muy reflexivo, pero en cierto sentido tenía bastante miedo en explorar sus propias dificultades y sus propios miedos. Es decir, era un grupo que no quería abordar por ejemplo el tema de las relaciones dentro del grupo. No quería abordar lo que pasaba en la dinámica o en el propio funcionamiento del grupo o abordar eso implicaba el quedarse... ¡bueno!... Quizá en una situación se creaba una necesidad de protegerse por parte de los miembros del grupo muy fuerte. Era un grupo muy potente. Intelectualmente muy potente, pero que tenía también sus dificultades emocionales. Tenía sus protecciones y sus mecanismos para no abordar cuestiones que abarcaban fundamentalmente a la relación dentro del grupo. No digo a nivel emocional de como uno se enfrenta a dar clases. Creo que en general, la mayoría abordó ese tema, se enfrentó a ello, reflexivamente y además pidiendo ayuda, o generando recursos y resolviendo los temas de la práctica. Fue más a nivel del propio proceso del grupo» (coord.:Carmen,11.33).

A su vez, la cultura puede ser entendida como marco compartido de construcción de la experiencia emocional (Botella y Feixas,1998). La Escuela, la Universidad, el Curso de Formación en sí o cualquiera que sea la instancia educativa, son contextos culturales, y a la vez, espacios de construcciones socioculturales. Estos contextos abarcan los acontecimientos no sólo del espacio aula, sino que están relacionados y reciben influencias del espacio extra-clase el cual incluye la vida cotidiana como: familia, sociedad, gobierno, mundo, etc.

Considero como “ámbito sociocultural”, todo el contexto cultural y los mecanismos de vínculo emocional que fueron socialmente construidos por el grupo, con los cuales ellos se relacionaban con el “mundo de la experiencia vivida”.

⁸⁰ Según Echebarría y Páez (1989:148) la teoría emocional de THOITS plantea que las emociones son el resultado de los determinantes microsociales (sucesos vitales y soporte social) y de procesos psicosociales, como las formas de enfrentamiento y el trabajo emocional.

ESFERA DEL “MUNDO”

El concepto de mundo que adopto aquí, ha sido explorado en el capítulo III. Ampliando esta idea, cabe resaltar que a partir de la relación-nosotros, se deriva el conocimiento de que existe un mundo más amplio que uno vivencia directamente. Schütz (1972:199) consideraba que *«el mundo del nosotros no es privado para cada uno de nosotros sino que es nuestro mundo; el mundo único, común e intersubjetivo, que está ahí frente a nosotros»*. Es intersubjetivo porque vivimos en él como mujeres y hombres, entre mujeres y hombres, con quienes nos vinculan influencias y valores comunes, comprendiendo a los demás, y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura, porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentidos que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido, se origina en acciones humanas, y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes.

También como hemos visto anteriormente, me refiero a la institución escolar como contexto de la experiencia vivida y al mismo tiempo el “mundo” de la vida cotidiana. En esta esfera encontramos a todas las demás, los ámbitos, los espacios y demás relaciones que constituyen el propio “mundo” de la experiencia.

EXPERIENCIA SOCIAL

Llamo experiencia social a las vivencias que son como un efecto globalizador y que, directa o indirectamente, abarcan a todas las personas implicadas y distintos espacios dentro de un contexto socio-cultural-político. Esto implica no sólo las experiencias individuales y colectivas vivenciadas en clase, sino también las que van más allá de ella.

Dentro del contexto actual, como ejemplo de experiencia emocional socialmente vivida en un ámbito mundial, podríamos citar los atentados del 11S en Nueva York, 11M en Madrid, el tsunami de diciembre de 2004, entre tantas otras experiencias colectivas que hemos vivido en estos últimos años. Nos sentimos emocionalmente afectados y sus efectos tienen una influencia directa (perceptible o no) en nuestra construcción cultural. A muchos les despierta la necesidad del cuidado, tal como sería la propuesta feminista, entre otras. Pero quizá lo más común es la postura postmoderna sobre las emociones, donde predomina una actitud apática frente a los hechos. Emocionalmente sufrimos con todo “el mundo” cuando pasa una catástrofe. Sin embargo, cuando no nos implica directamente a nosotros, en poco

tiempo nos olvidamos y lo ocurrido se vuelve distante. Los que están directamente implicados, muy posiblemente deben sentirse en soledad, aunque ésta sea compartida.

Considerando las características de este CAP (intelectiva, reflexiva, crítica), socialmente crearon un bloqueo emocional, principalmente al tener que “expresarse” en el sentido de exponer hacia al otro. En la encuesta aplicada a partir de los constructos personales, tanto los estudiantes del CAP del bienio 1998-99, como del año siguiente, apuntaron como emociones o sentimientos vividos en estas situaciones el miedo, la ansiedad, la duda y principalmente la vergüenza. Además a consecuencia de la actitud de “no expresar”, también sentían culpa en el sentido de auto punición. Paradójicamente, había un deseo interno de expresar, relacionar, extrovertir. En realidad, éstas son manifestaciones propias del sentido de “estar en el mundo”.

El estar en el mundo - La relación informal - “ellos”

Heidegger, Kelly y otros pensadores, resaltan que el ser humano está contextualizado en una cultura y una historia. En este sentido, Heidegger insiste en la idea de “estar en el mundo”, donde somos “arrojados” a la tarea de vivir y nos encontramos con una gama determinada de posibles papeles e interpretaciones de nosotros mismos y de los demás (Guignon,1989). Para Husserl el mundo emerge como “el mundo percibido en la vida reflexiva”. Además de ser solamente “para mí” en el sentido de mi forma de verlo, el mundo extrae “de mí” toda su validez ontológica (Bech, 2001). Relacionamos y aprendemos de las relaciones.

Los tipos de relaciones son diversos. El estar en el mundo incluye tanto las relaciones íntimas, como las formales, informales y anónimas. Como he especificado un ámbito a cada una de las relaciones, asigno al ámbito sociocultural los tipos de relaciones informales y anónimas.

Entre bastidores - relación extra-clase

El espacio “extra-clase” es propio a la comunicación informal. Para Suárez *et.al* (2001) la comunicación informal puede mirarse a partir de niveles de intersubjetividad, es decir, desde las interacciones que ella propicia: los momentos, los espacios, la frecuencia, las personas con las que se comparte cotidianamente, y entre quienes se cultivan relaciones de confianza. La comunicación informal se produce de manera espontánea y no obedece a patrones de comportamiento establecidos por la organización. Es reconocida por los sujetos indagados como una forma básica de conocimiento del otro. Elementos como el conocimiento mutuo,

la empatía, las relaciones de confianza, la cooperación espontánea presentes en la comunicación informal, favorecen los procesos de intersubjetividad.

Entre bastidores, a través de la comunicación informal, se genera un espacio para la construcción del sentido común. Esta construcción requiere mayores procesos intersubjetivos (Suárez et.al,2001). Esto proporciona mayor capacidad de los sujetos para integrar, relacionar y procesar sus propias motivaciones y sus modos de sentir. Cuando estas construcciones generan cambios de actitud frente al quehacer cotidiano, Suárez considera que hay trascendencia a un nivel comparable al aprendizaje, hay comprensión. Es entre bastidores donde la información se revela como conocimiento. En el hecho de argumentar con el compañero lo que ha sido comprendido, se pone en práctica la dinámica del “aprender a aprender”. Es donde el individuo pasa a ser constructor de su propio proceso.

En el contexto universitario, ¿dónde se encuentran los bastidores y qué papel tienen en el proceso de comprensión emocional?

El bar

Los temas surgidos en clase continúan en la mesa del bar, en el pequeño trayecto del metro, por el hilo telefónico o por correo electrónico. En estos últimos casos, rompemos los límites del espacio para intercambiar las ideas. Estos son los rincones universitarios propicios al diálogo, a la comunicación informal, a las elaboraciones emocionales.

En estos momentos se vuelven evidentes las cuestiones que quedaron en el aire por no haber sido plasmadas en el contexto del aula. Surgen aquí los interrogantes: ¿Por qué el silencio? ¿Sería el miedo a “desnudarse”? ¿Formaba parte del proceso de absorción de las informaciones? ¿Habría faltado coraje para lanzarse al diálogo?, o ¿quizá ha faltado espacio para ello?

«Había una gran diferencia entre lo que hablábamos cuando había un diálogo en clase, que al diálogo cuando había el descanso. Un diálogo sobre las clases en el bar» [...] «Porque es único. Porque estaba fuera. No existía en clase» (Tony,2.25).

«En general nos cuesta mucho preguntar, comentar, dialogar, discutir incluso. En este sentido lo que tendría que hacer es como una práctica para hablar y exponer encima de la mesa esta dificultad. Intentar entendernos» (Adrià,5.8).

Prácticamente todos los estudiantes comentaron sobre la necesidad de un espacio para el diálogo, para la comunicación informal, para establecer proximidad.

«Porque el espacio del aula también te predispone a una actitud. Porque durante muchos años has aprendido el comportamiento en un aula y por eso el hecho de salir, los descansos en el bar, te das cuenta de que es vital. Por ejemplo decir: hoy

vamos a hacer la clase a un museo. Cambiar el contexto. Son los momentos en los que te sientes más relajada. Se agradecen. Creo que es una de las maneras de coherer confianza, de estar más suelto» (Anita, 7.100).

«Respecto a nuestro grupo del CAP, es una prueba de la dificultad que entraña establecer una relación de confianza en aula. Pese al beneficio que supone contar con una clase magistral, el sitio donde más nos hemos relacionado ha sido en el bar. Esto me hace pensar que cambiar de espacio ayuda a no encasillar las funciones y las relaciones que se dan en un aula, así como por otra parte el hecho de tener contacto con otros docentes refuerza la sensación de autonomía en el propio proceso de aprendizaje»(Anita, diario).

Las visitas

Con el hecho de “estar en el mundo”, nos deparamos con las interferencias de todo el contexto, las cuales influyen en nuestros procesos personales. En el escenario aula o institución educativa, es común encontrarnos cara a cara con varias personas a la vez. Aparte de los profesores que están en relación directa con los alumnos, también encontramos las personas que están de paso, que no se sienten pertenecientes al grupo.

Tenemos aquí una “relación-ellos”, en la cual estos “ellos” se fragmentan en un “tú, tú y tú” con cada persona presente en el contexto. Como vimos en el capítulo III, es una relación distanciada en el sentido de tener un “yo” y “ellos”. Un “vosotros” en lugar de “nosotros”. Schütz considera estas situaciones, como una forma de aprehender las experiencias de “personas anónimas” o “procesos anónimos”.

En el CAP, este tipo de relación-ellos si dio principalmente con las visitas que venían al curso. Eran personas con las cuales los estudiantes no tuvieron una relación especialmente cercana, aunque sin embargo recibieron directamente las influencias de sus presencias. Pues, en una relación, por superficial que sea, el otro es captado como una individualidad única en su situación biográfica particular. Aunque sea sólo un aspecto de su personalidad que se ponga de manifiesto, o aunque sea revelada de manera fragmentaria (Schütz, 2004).

Es posible que los visitantes que estuvieron en el CAP no se acuerden de los estudiantes o de los detalles de lo que pasó en el aula. Pero también es muy posible que haya estudiantes para los cuales este contacto fuera significativo y que, por lo tanto, se acuerden de las “palabras”, o hasta del tono de voz del visitante.

«La idea de las visitas fue muy buena porque cada uno te daba su punto de vista, desde su posición. No es lo mismo que tener siempre a la misma persona, es mucho más dinámico, más enriquecedor. Y veías que las cosas no es que fueran así sino

que dependían de la experiencia de cada uno, que cada uno se las toma a su manera. Por ejemplo, un día una profesora nos dijo que las oposiciones habían sido como un parto y después venía otra y decía: -"¡Haced oposiciones, que no pasa nada!"... Cada uno veía las cosas de una manera particular» (Anita, 7.36).

La inserción en el mundo laboral

Por último, al estar en el mundo se abren ventanas a otros mundos, y así construimos un universo. Cuando se concluye el curso de formación, el estudiante inicia la construcción de su propio itinerario como docente. Él ha terminado su primer recorrido y obtiene el título de Aptitud Pedagógica. ¿Qué le resta ahora? Le resta ser realmente profesor. De esta forma se lanza al mundo laboral. Inicia la construcción de un nuevo mundo, donde pasará por todas las esferas. Ya no más en el papel de estudiante sino de profesor o profesora que se relaciona con todo el contexto de la nueva experiencia, como una continuación de la cadena emocional.

Sin embargo, la inserción en el mundo laboral no siempre es un proceso fácil:

«En el CAP nos decían ciertas cosas que después, al ir a las prácticas, la profesora nos decía: sí, sí, en el CAP saben mucho pero después llegas aquí y te toca pelear con tu clase. Entonces en cada sitio que estabas, dependiendo de la persona con la que estabas, te dabas cuenta que las cosas eran de una manera distinta. Era un poco caótico, porque habían momentos en que te cuesta un poco situarte» (Anita, 7.36).

“Tú, qué vienes ahora...?”

La recepción de llegada en el nuevo contexto, a veces no suele ser acogedora. En un primer momento la realidad se le hace más negra de lo imaginado en las prácticas. Los desafíos son innumerables y los cambios de paradigmas son constantes. Como si no bastara, se enfrenta con un batallón inesperado que cuando no son los alumnos, son los propios compañeros docentes.

«...es "durillo" ser profesor. También porque no se trata simplemente de los alumnos. También lo que decíamos de los profesores. Yo tengo problemas por ejemplo cuando doy clases de informática. Hay una profesora histérica porque los niños no van a su clase. Y entonces, como tú eres la profesora de actividades extra-escolares es un lío. Ella debe pensar: -"¿qué estás haciendo, que los niños pierden tiempo?" Vaya ¡qué no te tratan como si fueras un profesor como ellos! O porque eres joven también, porque la profesora que tienen es muy mayor y va a pensar: -"¿Y tú, qué me vas a decir a mí?". "Tú, qué vienes ahora...?"» Kol, 09.68).

Curiosamente esta situación me lleva a recordar las experiencias con los niños de calle con los que trabajé en Brasil. Ellos siempre me comentaban lo difícil que es ingresar a la vida en la calle. Los grupos ya constituidos ponen a prueba a cada uno que llega para “sobrevivir” en sus guetos. Según ellos, las pruebas son tan duras que los que son frágiles se tornan hostiles o desisten de luchar. A lo mejor la comparación puede parecer un tanto exagerada, sin embargo donde quiero llegar no es muy distante de eso. Lo que ocurre aquí es un fenómeno propio de las relaciones en grupos y lo comparo con lo que Hellinger (2002:101) llama de *“derecho a la pertenencia en la red familiar”*⁸¹.

Para Hellinger, en la red familiar gobierna la ley fundamental de que todo el que forma parte de ella, tiene el mismo derecho a la pertenencia y nadie puede ni debe negarle su lugar. Sin embargo, por un lado parece que hay que luchar para poder pertenecer a la red. Por otro lado, como dice Hellinger, cuando aparece alguien en el sistema, diciendo: *“Yo tengo más derecho a pertenecer a este sistema que tú”*, hiere el orden y el sistema queda trastornado. De forma inconsciente, este trastorno afecta a toda la red, principalmente porque como define Pagès (1988), *“el grupo”* es una totalidad por más que no implique la perfecta adecuación de las partes al todo.

También es propio de la conciencia de grupo, la *“ley de la prioridad de los anteriores”*, donde el que aparece primero en un sistema, tiene prioridad respecto al que llega después y de esta forma, se genera la jerarquía de la red. Hellinger (2002:100) comenta que esta jerarquía llega a tal punto que *«los miembros posteriores sirven a los anteriores, e incluso son sacrificados para el bien de éstos»*. Siento que el sistema educativo, así como la *“vida en la calle”*, sigue parámetros muy similares al de la red familiar definido por Hellinger. De hecho tanto la escuela como la calle no dejan de caracterizarse como una *“familia”*. Sin embargo, el hecho de saber o de comprender la realidad de estos fenómenos, no quita sus efectos y/o preocupaciones de los que están implicados en esta situación. Como relata uno de los coordinadores del CAP, de cierta manera cabe al curso de formación trabajar estos temas.

«Lo que más me preocupa ahora mismo a nivel emocional es que uno de los problemas principales que tienen los docentes en la secundaria es el aislamiento, la soledad... Quizá otro, en términos emocionales, es la sensación de frustración, de fracaso y de no tener un reconocimiento social y personal del trabajo que está realizando. También hay elementos de crisis que se producen al no saber exactamente que está pasando en una clase con adolescentes, que también están

⁸¹ Para Hellinger (2002:98) *«una red familiar actúa como unida por una fuerza que vincula a todos sus miembros, y por un sentido del orden y del equilibrio que en todos sus miembros obra de la misma manera. A quien esta fuerza vincula y a quien este sentido tiene en cuenta, también forma parte de la red familiar. [...] Los miembros de una red familiar se encuentran vinculados como si fueran una comunidad unida por el Destino, en la que la fatalidad de uno también afectará a todos los demás, provocando en ellos el deseo de compartirla.»*

sufriendo procesos de cambio y el hecho de situarse más como autoridad o adulto que domina, hacia donde se tiene que producir estos cambios. No favorece ningún tipo de comprensión como están, que piensan, que sienten, que saben» (coord.:Carmen,11.49).

Innumerables autores han investigado sobre las implicaciones y trastornos del mundo de la docencia. Incluso en el trabajo de Esteve (1998) sobre el “Malestar Docente”, él señala por ejemplo las dificultades que los profesores debutantes encuentran en el contexto escolar. Parece ser que no es por falta de investigaciones que todavía se mantiene la estructura del sistema. En la teoría de Hellinger, una de las opciones para generar un cambio sería el reconocimiento del carácter efímero de todas las cosas, es decir, que todo en un grupo es pasajero. Para él, en los sistemas, muchas veces se mantiene vivo algo que en el fondo ya ha pasado; por eso sigue actuando. Una opción intentar el cambio desde esta perspectiva.

P- *«¿Crees que habría que tratar la comprensión emocional entre los compañeros de trabajo?»*

R – *Sí, porque eso también te influye a la hora de dar la clase. Siempre tienes a alguien que te está supervisando, aunque tú no quieras y quieras hacer una clase que estés más o menos a gusto, siempre tienes allí al "superdios" que te está controlando. Si haces otra cosa que no está dentro de la norma, que no existe, pues: -"la rana ha dicho la cosa rara"» (Kol,.09.70).*

Como vimos anteriormente, el lazo grupal está basado, en un sentimiento inconsciente de solidaridad con todos, unido al sentimiento de separación mutua (Pagès,1988). De esta forma, los fenómenos de grupo se pueden interpretar como sistemas de defensa colectivos contra la angustia de separación y la solidaridad inconsciente. Así, se podrían explicar las convergencias afectivas que constatamos en la vida de los grupos. Es decir, por la solidaridad inconsciente entre los miembros del grupo, que se expresa por el establecimiento de un sistema de defensas común. Sin embargo, lo que nuestros “ex estudiantes” – ahora profesores debutantes – mayormente se encuentran es una relación de soledad.

«Estas acostumbrado a tener una relación con los del CAP, muy de tú a tú porque son muy iguales y parecidos. Pero, a la hora que llegas a la escuela, en que todos los profesores van a lo suyo, tienen su área y allí no te metas, yo lo encontraba mucho a faltar. Porque estaba muy acostumbrada a que en el CAP se hablaba mucho y muy bien. Y aquí estás más sola que la una» (Mimí,.01.80).

Resumen

Este capítulo realiza un recorrido por el proceso de formación inicial, a través de la reconstrucción y reflexión de la experiencia emocional vivida por los estudiantes del CAP. He señalado como la comprensión emocional se refleja en el contexto de formación generando una “cadena emocional” que es expresada y analizada en cada ámbito emocional: subjetivo, intersubjetivo, colectivo y sociocultural. En cada uno de ellos, tenemos un tipo de experiencia emocional que también corresponde a un tipo de relación: experiencia individual – relación “yo conmigo”; experiencia con el otro – relación interpersonal; experiencia compartida – relación grupal; experiencia social – relación informal. El fundamento teórico se complementa con lo expuesto en el capítulo III.

Llamo “cadena emocional” al movimiento circular entre las esferas del “yo, tú, nosotros, ellos”, que implica situaciones de carácter emocional y de relación. Esta circularidad se refiere a nuestros cambios de estado de ánimo y a nuestros cambios de posición en los respectivos momentos de la vida en los cuales nos encontramos. El entrelazamiento de esferas y experiencias implica un amplio campo de relaciones entre coordinadores, profesorado, tutores, visitantes, estudiantes y sus alumnos de prácticas. Todos estos sujetos vivencian sus emociones y reciben la influencia de la emocionalidad de los demás, así como de todo el contexto (Universidad, los distintos Institutos donde los estudiantes realizan sus prácticas, el mundo, etc.). Esto implica que cada copartícipe se halla implicado en la biografía del otro. Todos pasan por todas las esferas dependiendo de la situación y de su posición con relación a sí mismo y al entorno. Es una dinámica intersubjetiva, que implica todas las actividades producidas, toda acción manifestada, todo lo que se vive dentro del contexto el cual también es llamado de: “mundo de la experiencia”. La experiencia es vivida y compartida por todos. Las construcciones personales (Kelly, 1955/1991; Botella y Feixas, 1998) se hacen a partir del aprendizaje que se da a través de las experiencias en uno proceso de interacción social.

En todo este proceso encontramos la “presencia” de cada individuo con su singularidad, subjetividad y forma de ser; una energía que caracteriza su ritmo; sus limitaciones, facilidades y dificultades; una mente con la cual elabora sus constructos personales, una manifestación emocional con la cual interacciona con él mismo y con el mundo.

Es un “entrelazamiento” de momentos y papeles que forma parte de la dinámica natural de la vida. Sin embargo, nos es más fácil percibirlo desde la distancia, como reflexión de la experiencia vivida. Esta complejidad de situaciones pone en juego las comprensiones e incomprensiones emocionales, en un continuo movimiento de la “cadena emocional”. En esta dinámica podemos encontramos como “sujeto agente”, “agente compresivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función de nuestra forma de ser y del contexto de experiencia.

Con base en la premisa que fundamenta este estudio, y a través de las observaciones tanto de los autores citados como de la argumentación de los estudiantes y coordinadores, ha sido posible constatar que: «enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional» (Hargreaves, 1998a:319). La comprensión emocional ejerce un importante papel en la relación-aula y principalmente en la relación profesor-alumno. La propia profesión docente parece exigir del profesor una postura de “agente comprensivo”. El hecho de comprender el contexto de la experiencia emocional tanto en el ámbito subjetivo como intersubjetivo, posibilitaría al profesor crear un espacio de interacción y crecimiento en el aula.

CAPÍTULO VII

APORTACIONES AL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

Con el objeto de situar la lectura, retomo los puntos centrales que estructuraron la investigación, los cuales fueron presentados en los capítulos I y IV, y desarrollados a lo largo del estudio.

El foco de la investigación se centra en torno al proceso de construcción de la identidad docente, vinculado a la necesidad de la comprensión emocional, tomando como premisa las consideraciones de Hargreaves (1998a:319) de que: **«enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional»**.

En base en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional Hargreaves (1998a), la investigación se ha planteado en dos etapas con los siguientes objetivos:

- **Señalar una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes, en el proceso de formación inicial.**
- **Pensar en cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente, durante el proceso de formación inicial.**

A partir de la reconstrucción, significado y comprensión de la experiencia vivida por los estudiantes que obtuvieron el Certificado de Aptitud Pedagógica – CAP de la Facultad de Bellas Artes en el curso de 1998-99, ha sido posible señalar una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes de un programa de formación inicial y apuntar algunas sugerencias de cómo explorar el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

Retomando las preguntas iniciales

Partiendo de estos propósitos, surgirán algunos interrogantes que han sido tratados a lo largo del estudio y que vuelvo a presentarlos como conclusión.

- ¿Cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo?
- ¿Cómo se define la comprensión emocional en el curso?
- ¿Con qué indicadores emocionales articulan?
- ¿Cómo circula la comprensión emocional en el curso? De profesorado a estudiantes; de estudiantes a profesorado; entre los estudiantes; entre los estudiantes y tutores de práctica; entre estudiantes con los niños.
- En el fenómeno del rechazo escolar, tanto de alumnos como de profesores ¿está implicada una falta de comprensión emocional?
- ¿Cómo pueden los profesores desarrollar la comprensión emocional?
- La comprensión emocional ¿no podría ser una solución a los dilemas o posibles respuestas a algunas cuestiones propias del proceso de la construcción de la identidad docente?
- ¿Dónde y cómo crear un espacio para la comprensión emocional en el proceso de formación docente?
- ¿Cómo los docentes construyen emocionalmente su identidad?
- ¿Hasta qué punto esta comprensión emocional podría influir en los cambios de la educación?

A continuación, contesto a estas preguntas, junto con otras cuestiones que plantearon. Ahí presento las conclusiones del estudio como posibles aportaciones al proceso de formación docente.

51. Experiencia vivida – la distancia

«Cuando ya está todo, es más frío, es más fácil hablar de ello. ¡Sabes! La distancia...»

(Kuka,08.34)

El hecho de tomar distancia de la experiencia vivida nos permite tener comprensión de la misma (Denzin,1984). La reconstrucción reflexiva en escenario puede aportarnos más claridad sobre las vivencias. Ello nos permite conocernos un poco más, localizar nuestro “Talón de Aquiles” y trazar perspectivas para otras situaciones, entre otras cuestiones particulares de aprendizaje individual y colectivo. Estas constataciones han sido evidenciadas por los estudiantes conforme hemos visto en los capítulos anteriores.

Aunque la experiencia vivida sea fuente de aprendizaje, en los capítulos I y III también he resaltado la importancia de vivir en el “presente”. Desde ahí, la comprensión es instantánea (Sesha,2003; Tolle, etc.). Desde la perspectiva del Vedanta, el pasado existe cuando la mente lo ilumina. Igualmente el futuro sólo existe «*en las innumerables modificaciones que puede establecer una mente que posea el sentido de intencionalidad. Para el Vedanta la información es Presente, es Conciencia*» (Sesha,2003:284). También como señalé, Schütz (1972:162) considera que para conocer el significado subjetivo de un signo producido por el sujeto, deberíamos ser «*capaces de recapitular en nuestra mente en simultaneidad o casi simultaneidad, los actos que constituyeron la vivencia del sujeto*». Esto equivale a una postura de “presencia”. Sólo que éste no es nuestro talante habitual y nos cuesta mantenernos en un “estar allí”. Nos es más común prendernos al pasado o condicionarnos al futuro. Sin embargo es importante no olvidar que nuestras vivencias tienen realmente su plenitud, precisamente en el momento en que las experimentamos. Estas experiencias tienen un significado importante en las construcciones de nuestras “identidades”, tanto en el campo emocional como en el racional.

En el contexto aula, la “experiencia vivida” trae visibles derivaciones a la vida tanto de los estudiantes como del profesorado. Cada día, en realidad cada instante, es único en cualquier contexto y puede ser vivido siempre como una primera vez. Como alega Anita (14.183) «*la “primera vez”, o es un enamoramiento que no se repite, o es una dificultad tan grande que tampoco se repite*». Esta “primera vez” puede referirse al primer día, a un gesto, una palabra, una acción, a todo lo que implica “una experiencia”. De hecho, todo el trayecto es importante, aunque tampoco hay duda de que el inicio y el final suelen registrarse como los marcos más significativos que pueden ser recordados. Como hemos visto, emocionalmente se guarda la “sensación” de lo vivido.

1ª Etapa de la investigación

LOS INDICADORES EMOCIONALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

La primera etapa del proceso de esta investigación trazaba como objetivo señalar una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes durante el proceso de formación inicial. A continuación expongo los criterios utilizados y sus resultados.

52. Criterios para definición de los indicadores emocionales

“**Indicación**”, para Husserl y Schütz significa que un objeto o estado de cosas señala la existencia de otro determinado objeto o estado de cosas. Concretamente para Schütz (1972), lo que nos importa aquí es que la relación entre los dos sólo existe en la mente del intérprete y como tal se encuentra en un contexto de significado. El observador trata de descubrir las vivencias de las cuales hay indicaciones, y a partir de la correspondencia que encuentra, extrae sus conclusiones en lo que respecta a la investigación. Esta correspondencia se refiere a un esquema interpretativo ya constituido o “disponible” por el observador. Para este estudio he usado la selección de emociones apuntadas por Kelly y su seguidores, en la Teoría de los Constructos Personales (TCP).

► Considero aquí, como “*indicadores emocionales*” los significados extraídos de una determinada acción, situación o vivencia que implicó una cuestión emocional en el proceso de formación docente. Este *significado*, manifestado mediante alguna *expresión* verbal y/o no verbal, ha sido extraído en base a la fenomenología, a los constructos personales, al arteterapia como herramienta y a la definición de la comprensión emocional expresada en el capítulo III. Cabe recordar que estos significados enfocan un aspecto en cuanto: el fenómeno emocional, el individuo internamente y su relación con el mundo. Como observadora, mi atención no ha sido enfocada sólo sobre las indicaciones manifiestas en la expresiones de los estudiantes, sino también sobre lo que se encontraba detrás de ellas. Para Schütz (1972:162), esta actitud torna más «*auténtica la comprensión de la otra persona*».

Así, los “indicadores emocionales” representan el significado de las vivencias, experiencias o tipos de tareas, actividades escolares y didácticas que conllevaron un efecto emocional en la vida de los estudiantes.

Indicadores como información

Los indicadores emocionales son informaciones. De acuerdo con Sessa (2003:45) *«todo objeto que es representado por la mente está constituido de información»*. Sessa define la “información” como *«un ente adimensional que existe y puede ser interpretado solamente a la luz de la interrelación con más información»*. Como una información es reconocida dependiendo de otras, él considera que pueden tratarse como un “campo de información”. En este sentido *«cualquier evento ideal o real, es decir, que sea o no parte del observador, es ya un campo de información»*.

Considero que los indicadores emocionales forman un campo de información que nos permite, entre otras cosas, reconocer nuestro “Talón de Aquiles”, localizar nuestro momento o nuestro lugar, el contexto. Todo esto nos da también informaciones sobre los demás. Cabe a nuestra destreza y madurez como “agente comprensivo” la forma de lidiar con esta información. En este sentido es importante considerar como alerta Tolle (2001), que existe una diferencia entre permanecer atrapado por un sentimiento y darse cuenta de que uno está siendo arrastrado por él. Este reconocimiento se adquiere considerando el campo de información.

Indicadores como forma de acceder a la Comprensión Emocional

Como información, los indicadores emocionales también nos permiten acceder a la comprensión emocional. Aquí recuerdo que, como la estructura del mundo social no es de ninguna manera homogénea, tenemos que considerar que las personas y los signos que utilizan pueden ofrecernos informaciones de maneras diferentes. Una vez más depende de nuestra destreza para saber coger la información. Bien expresa Schütz (1972:161) que *«una mera indicación puede ofrecernos la apertura»* para tener acceso a las personas. Sin embargo, es importante saber atender a lo que realmente está sucediéndose.

► Partiendo de las evidencias recogidas en el estudio, las cuales incluyen las entrevistas (estudiantes, coordinadores y otros), el taller de jornada expresiva y la encuesta a partir de la Teoría de los Constructos Personales (TCP), ha sido posible llegar a los siguientes indicadores emocionales junto con las conclusiones que los acompañan.

53. Los indicadores emocionales emergentes

Esta no es la primera y tampoco será la última investigación que indica aspectos que emergen en el proceso de formación. En 1975 por ejemplo, Fuller y Bown apuntaban que cuando aprenden para enseñar, los estudiantes se sienten estimulados, aprehensivos, expuestos, en peligro, confusos, desalentados, conmovidos, orgullosos, perdidos, etc. (Furlong y Maynard, 1995). Por ser manifestaciones propias del ser humano, estas siguen siendo evidenciadas en la formación docente. Como estos autores sostienen, estas expresiones se revelan en varias etapas o fases como forma de interés o preocupación, y no es cuestión de verlas como un cruce o un camino simplista. Para ellos, el desarrollo de este proceso depende de la interacción entre los estudiantes, el programa de formación y el contexto de la escuela donde aplicarán su práctica.

En el desarrollo de esta investigación también ha sido posible constatar la constancia de tales manifestaciones. Esto ha sido evidenciado en las entrevistas y en la jornada expresiva y confirmado nuevamente a través del resultado de la encuesta a partir de la TCP. Recordando, hemos visto que estos presentan como base el siguiente listado de emociones: amenaza, miedo, culpabilidad, ansiedad, desconcierto, duda, amor, felicidad, satisfacción, complacencia, tristeza, autoconfianza, vergüenza, desprecio o disgusto, alegría, sobresalto o sorpresa y rabia.

Además de estas indicaciones, los colaboradores de este estudio señalaron otras manifestaciones en sus procesos personales dentro de la formación: indiferencia, inquietud o nervios, responsabilidad, insatisfacción, desencanto o decepción, euforia, incompreensión, infravaloración, impotencia, curiosidad, angustia, incredulidad, afecto, presión, cariño y enfado. Aunque estas indicaciones pueden presentar características ya apuntadas en el análisis de los constructos personales, los colaboradores las señalan dándoles un matiz particular. Es decir, con sus peculiaridades al presentar sus propias interpretaciones.

Entre todas estas manifestaciones, hay algunas que destacan por su unanimidad entre los colaboradores de este estudio. Otras se relacionan entre sí, formando una "agrupación" conforme define Marina (1999) o por pertenecer al mismo *campo de información*⁸². A continuación presento los aspectos más destacados, extrayendo su significado dentro del contexto de formación.

⁸² Véase en el apartado anterior.

Los miedos

La TCP define el miedo como: «*conciencia de un cambio inminente e incidental en la propia estructura nuclear*» (Botella y Feixas,1998:76). Especificando un poco más, Marina(1999:438) lo define como: «*la percepción de un peligro o la anticipación de un mal posible que provoca un sentimiento desagradable, acompañado de deseos de huida*». Como también expresa Marina (1999:246) «*el miedo es una perturbación del ánimo por un mal que realmente amenaza o que se finge en la imaginación*».

El miedo es una de las manifestaciones más constantes en nuestra vida. Vivimos en una cultura del miedo. Quizás este sea nuestro mayor problema emocional y se presenta en diversos contextos, con distintas caras e intensidad. Vivimos el miedo al peligro, a la traición, a lo desconocido, al descontrol, al arriesgar en una experiencia nueva, a no saber algo, a perder o morir, al terrorismo, entre tantos otros miedos por los cuales a veces no sabemos el motivo u origen de su existencia.

Asimismo, la percepción de algo que causa miedo puede provocar otros sentimientos, como por ejemplo: *amenaza, ansiedad, desconcierto, duda, malestar, incomodidad, inquietud, angustia*, etc. Incluso Marina (1999:252) comenta que algunos idiomas no distinguen entre *miedo, vergüenza, respeto, timidez y embarazo*. Además, considera que «*todas las palabras que designan sentimientos relacionados con el peligro, tienen como antónimo “tranquilidad y seguridad”*». Si consideramos cualquiera de estos aspectos como base, pueden integrarse muchas situaciones distintas, muchos campos de información que implican una situación que altera nuestra estructura nuclear.

Cuando el miedo es la causa de un encuentro real e inmediato con el peligro, en general la persona siente una emoción de gran intensidad, la cual puede paralizar o acelerar sus movimientos (Marina,1999). Sin embargo, son infinitas las posibilidades de lo que se caracteriza un “*peligro*”. Depende de la situación que se enfrenta con los sistemas o estructura de cada persona. Este abanico puede extenderse por ejemplo, desde el encuentro con una cucaracha, hasta el encuentro de un violador. De acuerdo con el estudio léxico de Marina (1999:244), en castellano lo que excede a la capacidad de previsión aparece también como un peligro. En este sentido, como él alega, «*cualquier cosa, incluso el amor, puede temerse*».

Cuando es fruto de la imaginación, el miedo se puede presentar como un fantasma, y como tal puede ser mantenida o borrada su existencia. Las manifestaciones del miedo que ocurren en la imaginación, generan emociones que suelen ser más fáciles de gestionar. Me acuerdo que de pequeña tuve la suerte de constatar que el miedo es manejable y jugaba a construir y destruir los fantasmas de la noche. De igual forma pasé a aplicar esta técnica en

mi vida cotidiana para, buscar la superación de las situaciones difíciles que me provocan temor.

«El temor es un modo del “encontrarse”» (Heidegger,1998:159). Heidegger defiende esta idea en el sentido de que, los factores constitutivos del fenómeno del temor pueden variar. Con ello se dan diversas “posibilidades de ser” del temer. El “ser en el mundo” tanto puede acercarse al temor y “curarse de él”, como puede convertir el temor en espanto. «Aquello que da espanto es primariamente algo conocido y familiar. Si lo amenazador tiene, por el contrario, el carácter de lo absolutamente desconocido, el temor se convierte en terror. Y donde algo amenazador hace frente en el carácter de lo terrorífico y encima tiene el carácter de lo espantoso en cuanto al hacer frente, la subitaneidad, el temor se convierte en pavor». Sin embargo, como también sostiene Heidegger(1998:160), el temor y todas sus modificaciones revelan posibilidades del “encontrarse”. Para él, «el encontrarse es una de las estructuras existenciales en que se mantiene el ser del “ahí”. Con igual originalidad que ella constituye este ser el “comprender”».

No obstante, este concepto de Heidegger no es la vivencia común en nuestra práctica cotidiana. Lamentablemente, por su diversidad de representaciones, el miedo y sus variantes pasan a ser el constructo más frecuente en el contexto de aprendizaje. Sea este en la instancia de la enseñanza obligatoria, como en la formación profesional.

El miedo a la mirada del otro

Entre los tantos miedos operables, ha sido posible constatar que en el proceso de formación docente, es dominante “el miedo a la mirada del otro”. *«¿Qué va a pensar el otro?»* (Diario de Anita). Es una sensación que se hace constante en los estudiantes con relación a la mirada de los coordinadores, profesores, tutores, profesores del instituto, alumnos de prácticas, visitantes, de los compañeros de curso con los cuales no se tiene intimidad, entre otros posibles ojos que pueden surgir durante el contexto del curso. Es una sensación que se activa, por ejemplo, en los exámenes, en la entrega de los trabajos, al expresarse en público, cuando se está presionado, al no comprender algo, al preparar las clases, al inicio de las prácticas, cada “primera vez” que se experimenta algo nuevo o cuando se imaginan en el futuro.

Este miedo forma parte de un vasto campo de información el cual incluye: reacciones corpóreas, ansiedad, desconcierto, duda, vergüenza, timidez y principalmente el sentirse amenazado, entre otras posibilidades. Todos estos factores muchas veces provocan angustia, que es en realidad un miedo sin objeto (Marina, 1999).

Además podemos encontrar una variación de este mismo fenómeno a través de otros miedos tales como:

- sentirse observado,
- miedo a “desnudarse”,
- en no cumplir las expectativas,
- necesidad de mantener una “performance”.

Todos estos miedos están relacionados con la inseguridad, sea por falta de confianza en si mismo o en el entorno. Realmente pueden provenir de la pregunta de *¿cómo me ven los demás?*, que de en forma *«tiene que ver con el paso de la adolescencia a la vida adulta»* (coord.:Carmen,12.2). Siguiendo el comentario de la coordinadora Carmen, la inseguridad también puede estar relacionada *«con el poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con el grupo, es decir, poder garantizar que desde que comienza el curso hasta que termina, cambia algo en términos de aprendizaje»*.

Como estos temas han sido tratados con mas detalle a lo largo del estudio, Tan sólo los destaco aquí en un sentido de conclusión. Paralelamente a los miedos, como consecuencia de ellos o como su causa, encontramos otro campo de información que se deriva específicamente de la *“ansiedad”*.

La ansiedad como proyección del futuro

«Algo como: - "¿qué va a pasar?" - "¿Estaré preparado?"...»

(Mafalda, 10.12)

Desde la TCP, la *ansiedad* es considerada: *«conciencia de que los acontecimientos a los que uno se enfrenta, quedan fuera del ámbito de conveniencia del sistema de constructos»* (Botella y Feixas,1998:76). De acuerdo con Pope (1988:159), para George Kelly la ansiedad es un *«problema de enfrentamiento de cambio conceptual»*. En la definición de Marina (1999), la ansiedad determina el rumbo de la atención, va acompañada de preocupaciones, miedo, angustia, etc., y frecuentemente, de sensaciones de ahogo. Entre otros aspectos, está asociada al deseo, al anhelo y a la impaciencia por algo que ha de ocurrir.

Entre los colaboradores de esta investigación, la ansiedad ha sido indicada como una emoción que se manifiesta con gran frecuencia en el contexto estudiantil. Son varios los estudios que señalan la ansiedad como elemento que destaque en el contexto del aprendizaje. Por ejemplo, Hargreaves (1996) apunta la ansiedad de los estudiantes de escuela

elemental como causa de preocupación, principalmente respecto a la transición a la escuela secundaria y el alcance de la misma. Dentro del contexto de formación inicial, las investigaciones de Fuller (1974), Abraham (1975), Esteve (1998) entre otros, también señalan la ansiedad como elemento a destacar.

La ansiedad puede brotar por distintos motivos: por sí sola, paralelamente a los miedos, como consecuencia de ellos o a la inversa y es variable en grado de intensidad según el contexto de experiencia. También se trata de un “campo de información” del cual se desdobl原因 otros aspectos. La forma de ser de cada uno, tiene gran influencia sobre la intensidad y la durabilidad con que se vive la ansiedad. El trabajo de Fuller (1974) sobre los factores desencadenantes de la ansiedad de los profesores debutantes, destaca los problemas de identificación de uno mismo, como uno de los aspectos fundamentales en esta etapa inicial de la profesión. También el trabajo de Hargreaves (1996) considera que el grado de ansiedad creado por la transición de escuela, varía dependiendo de la misma y del tipo de alumnado. Sólo que, para Hargreaves, las pautas de variación sobre el “tipo” de alumno, presentan un carácter bastante complejo. Sin embargo, observo que si considerásemos por lo menos algunas pautas de variación tipológica, nos podría ser más fácil comprender nuestros estudiantes.

Hay personas que son ansiosas por naturaleza. Para los estudiantes con esta característica, la ansiedad que surge en el proceso de formación, es intensificada en consecuencia a su característica personal. Estas personas suelen estar ansiosas por cualquier situación.

Otras personas se presentan ansiosas en situaciones puntuales. Los estudiantes con este perfil, destacan situaciones como: al expresar o realizar alguna actividad, al iniciar una experiencia nueva, cuando no comprenden algo, en los exámenes, cuando no se sienten a gusto, al concluir algún proceso. Sin embargo el momento clave que desencadena un proceso de gran ansiedad, es para la mayoría de los estudiantes el período antes, durante y después de las prácticas.

Otra variante que surge con la ansiedad, son las **expectativas**. Como hemos visto en el “Diario de Anita”, en un contexto de aprendizaje, son innumerables las situaciones en que se puede causar expectativa y esta a su vez, no deja de ser una proyección del futuro (Sesha, 2003). Como tal, a nivel emocional, también puede desdoblarse denominando distintas situaciones en el proceso de formación, que definen los “momentos del curso”.

La ansiedad como indicador del momento del curso

En el “Diario de Anita” hemos visto que los estudiantes destacaron de forma consensual algunos momentos del curso que consideraron más significativos, tanto a nivel de dificultad como de sorpresa o aprendizaje. Para definir la intensidad emotiva de una situación y de otra, los estudiantes se expresaron como momento “alto” o de “bajón”. En estos momentos, el grado de ansiedad es un indicador que define el “tipo” de sensación. Las sensaciones y aportaciones que los estudiantes experimentan son distintas de acuerdo con las características propias de cada uno y en función del contexto vivido. En líneas generales y como resumen, los momentos son definidos especialmente por ser:

- El primer día, en el sentido de “primera vez”.
- Expectativa
- Sorpresa
- Calidez
- Monotonía
- Tensión

Al resaltar estos puntos ponemos en evidencia cuestiones de facilidades y dificultades. Ambas son factores propios del mundo subjetivo. Cada estudiante tendrá su propia percepción de lo que para él es una facilidad o dificultad. Entre los aspectos presentados se destacan las siguientes dificultades:

- En expresarse
- En relacionarse
- En separar lo profesional de lo personal
- Intelectiva
- Impotencia
- Frustración

Como señalé, es común que veamos las dificultades como cuestión negativa, cuando podríamos verlas como referencias a los aspectos de nuestra vida, en los cuales necesitamos investigar e invertir más tiempo para aprender con ellos. Algunas dificultades corresponden más al campo emocional-afectivo y otras al campo cognitivo. Sin embargo, no hay fronteras entre ellos. El campo emotivo interfiere y correlaciona con el cognitivo y viceversa.

Paralelamente a nuestras facilidades y dificultades, definimos la categorización de valores con base a los constructos personales en función del momento que vivimos. En este sentido, según vimos en el “Diario de Anita”, los estudiantes que colaboraron con este estudio destacaron como valores de la experiencia, principalmente los aspectos que representan:

- El cambio de mirada

- La postura reflexiva de la propuesta del curso
- El poder ir más allá del contenido
- El hecho de no ser un anónimo – de tener derecho a voz
- El cuidado

Los aspectos aquí señalados definen los momentos del curso, las dificultades presentadas, lo que los estudiantes valoran, etc. Estos también representan el significado de la experiencia vivida por los estudiantes, y como tal, son indicadores del proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

La ansiedad como fenómeno social

Las experiencias y sensaciones vividas en los distintos momentos del CAP, no son vivencias específicas de este curso, sino más bien representan situaciones propias de la vida cotidiana. Principalmente porque, la propuesta del curso no es de algo lejano a la vida, sino la propia representación de ella. La intención no es transmitir conocimiento, sino aprender de la propia experiencia, aspectos éstos que son característicos de la comprensión.

En el diálogo con los coordinadores, Carmen resalta:

«Si tuviera que definir el tipo de emociones que rodean la enseñanza secundaria y para los cuales tuviera que preparar el CAP, yo diría que la ansiedad, en la lista de indicadores, es una de las más importantes. Después, la presión (que iría muy ligada a la ansiedad) y se sumaría el aislamiento. La sensación de soledad que puede tener el profesor de secundaria, surge no por una cuestión intrínseca o interior del profesor. Es decir, cuando el profesor opta para oposiciones no tiene porqué sentirse solo, aunque sea una oposición individualizante, sino que tiene que ver con el carácter de especialización y de mantenimiento del “status” del especialista en la escuela y con la ausencia de un proyecto compartido con la escuela» (coord.:Carmen,12.2).

En sus argumentaciones, Abraham (1975) numera la ansiedad como fenómeno social. También resalta que en general las propuestas de formación no trabajan las ansiedades de los estudiantes. Como parte del “mundo”, las propuestas de formación acompañan el “Zeitgeist”⁸³. El actual contexto político, social, económico en el cual vivimos, genera un clima de tensión, de ansiedad y a veces de indefinición, donde se hace substancial considerar, trabajar y comprender las emociones.

⁸³ De acuerdo con Bisquerra (2005), se denomina “Zeitgeist” al espíritu de una época, la tendencia intelectual o clima cultural, que caracteriza un momento dado.

La relación con el grupo como espacio de aprendizaje

Como vimos en el capítulo anterior, en el contexto de enseñanza, la interacción tiene una importancia primordial. Esto comprende tanto al grupo-clase como al docente. La relación grupal es fruto de esta interacción. Para los estudiantes del CAP a lo largo del curso de formación, la “relación-grupo” ha sido otro factor importante como indicador emocional.

El fenómeno de interacción implica varios factores, esferas y ámbitos que generan una “cadena emocional”⁸⁴. En esta dinámica podemos encontrarnos como “sujeto agente”, “agente compresivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional, en función del contexto de la experiencia vivida. El entrelazamiento de esferas, ámbitos y experiencias, implica un amplio campo de **relaciones**, que hemos representado como:

Ámbitos:

- subjetivo - experiencia individual – relación “yo conmigo”
- intersubjetivo - experiencia con el otro – relación “interpersonal”
- colectivo - experiencia compartida – relación “grupal”
- sociocultural - experiencia social – relación “informal”

Hemos visto que las relaciones provocan un descubrimiento del otro, en un proceso que suscita emoción. En el CAP, la mayoría de los sentimientos de ámbito colectivo, lo que implica una relación grupal, han sido manifestados principalmente en las vivencias en torno al diario, en las clases magistrales y conflictivas del propio curso, en las clases de prácticas en los institutos, en los encuentros del grupo y, principalmente en el “bar”. Tanto estudiantes como coordinadores tuvieron sus propias experiencias y aprendizajes. Algunas como “sentimientos comunes”, otras donde los sentimientos no eran necesariamente los mismos, pero que tenían un fondo común. Entre los sentimientos o emociones más extendidos encontramos: *miedo*, *amenaza*, *ansiedad*, *desconcierto*, *vergüenza*, *satisfacción*, *autoconfianza* y *alegría*. Estos, a su vez, generan el sentido de *cooperación* y *rechazo* dentro del grupo. Todos estos sentimientos generan *afectividad* y *confianza* o la falta de ambas.

En las entrevistas, tanto con los estudiantes como con los coordinadores, y principalmente a través de la jornada expresiva, ha sido posible constatar que los trastornos e incomprendiones que surgieron en torno al diario, han sido reflejo de la relación-grupo. Al formar los subgrupos para los trabajos de clase y de prácticas - los “grupitos” en la expresión de los estudiantes - estos tuvieron oportunidad de construir y vivenciar una relación cercana,

⁸⁴ Véase apartado 46, capítulo VI.

“cara a cara” entre ellos. Mientras que no ha sido posible hacer lo mismo en el contacto con el gran grupo en el que se relacionaron como “contemporáneos”.

En el encuentro con otra persona, uno lleva todo su “almacenamiento” de experiencias acumuladas (Husserl, Schütz). Esta relación se da desde nivel en el cual uno funciona (Blay, 1992). Además el “grupo” asume las características propias de todo “ser vivo” y “único”, como cualquier ser humano.

En la “experiencia con el otro”, tenemos la oportunidad de vernos a nosotros mismos como “espejo” de compartir vivencias, tanto amistosas como de confrontación, de aprender juntos, u otras. Emocionalmente, esta relación influye directamente sobre la construcción de nuestra identidad. Como hemos examinado, la “intersubjetividad” es una relación de experiencia entre “sujeto” y “sujeto”. Es un principio de experiencia compartida de desarrollo del sentido común; de comunicación que favorece la posibilidad de un espacio de transformación que podría generar cambios. La relación-grupo es un espacio de aprendizaje, de construcción de la identidad, de asimilación del otro y de la propia cultura en cuanto a grupo.

La alegría como signo de acercamiento y comprensión

Desde la TCP, la *alegría* es definida como: «conciencia de que los acontecimientos a los que uno se enfrenta, quedan dentro del ámbito de conveniencia de su sistema de constructos». La alegría se enlaza con el amor, felicidad, satisfacción, autoconfianza, etc. Marina (1999:442) la define como: «el cumplimiento de nuestras expectativas, deseos y proyectos provoca un sentimiento positivo, acompañado de impresión de ligereza, y de ensanchamiento de ánimo». Sus antónimos que son indicativos emocionales: *tristeza, angustia, aburrimiento, descontento*, etc.

Igual que la ansiedad, la forma de ser de cada persona también influencia en su vivencia de la alegría. Hay personas que tienen la *alegría* como característica particular propia. Suelen ser personas positivas, extrovertidas, creativas, que transmiten una atmósfera de seguridad y gusto por la vida. También hay personas cuya característica es la tendencia a problematizar las situaciones; es una actitud que según el momento, puede dificultar la expresión de la alegría, la fluidez en las relaciones del trabajo, la espontaneidad en comunicarse y en consecuencia, la dinámica del “enseñar y aprender”.

Entre los 36 colaboradores de esta investigación, 17 han manifestado haber vivido bastantes veces momentos de alegría en su proceso de formación o escolarización. Estos momentos se refieren a las situaciones en que comprendieron algo o al otro, a la relación con los

compañeros y alumnos o a algún momento puntal del curso. Aunque primordialmente, por ser una característica propia de su forma de ser. También dentro del contexto escolar, es común encontrar que el espacio donde más se experimenta la alegría es “entre bastidores”, en la comunicación informal⁸⁵.

En la experiencia del CAP (1998-99), varios entrevistados indirectamente comentaron encontrar a faltar un espacio para la alegría:

«...el CAP era muy serio. En este sentido creo que nos faltó a todo el grupo, a toda la clase, un poco de humor» (Tony,2.6).

«Creo que había una seriedad o había una tensión que también era estimulante. Pero llega a un momento que también puede ser positiva o negativa. Hay una tensión que es positiva que es precisamente lo que no hay en otras clases. No hay exigencia ninguna. Tú vas ahí y si no vas da igual. Allí parecía que no era igual. Yo creo que este era un poco el ambiente que ellos querían crear. No daba igual sí tú no estabas. No daba igual sí tú no hablabas. Pero, precisamente por esto, resulta que tenías que hablar, tenías que estar. Había exigencias que con el paso de las clases, a algunas personas creo que les llegaron a ser excesivas. Llegó a ser una carga. Por esto el humor para mí era una forma de solución» (Tony,2.43).

Esta cuestión de la seriedad ha sido apuntada en distintas entrevistas con los estudiantes y también por personas que visitaron el curso. Ha sido incluso un tema reconocido por los coordinadores aunque no siempre haya sido posible romper la dinámica, conforme comenta la coordinadora Carmen en distintas entrevistas:

«Uno de los problemas que tuvimos es que en un momento determinado, no hubo suficiente coraje como para tomárnoslo con más sentido del humor. Es decir, no digo ni con ironía ni con sarcasmos, pero si que hubo un momento que cualquier cosa que planteáramos, y especialmente de cara al diario, tenía que ver con algo que provocaba una tensión importante» (coord.:Carmen,11.97.)

«Quizá si tuviera que destacar elementos personales que entran en juego o que se ponen en marcha en un curso de formación, diría que, a veces destacamos la necesidad de que el docente tenga sentido del humor, precisamente para no caer en la depresión, la ansiedad, la amnesia. Por tanto, el hecho de no crear reticencias, susceptibilidades, es importante en un grupo, el poder distanciarse de él y poder hacer una reflexión, incluso con un cierto sentido de humor. Lo que no significa ironía ni cinismo, sino meramente situar dónde ese sentido del humor puede ayudar en un grupo» (coord.:Carmen,12.4).

⁸⁵ Véase apartado 50 capítulo VI.

Dentro de la propuesta del “dejar fluir”⁸⁶, la felicidad es contemplada no como el resultado de la buena suerte o del azar. Igual que el buen humor o la alegría no parecen depender solo de los acontecimientos externos sino mas bien de cómo interpretamos las situaciones. Son indicadores que, entre otras cosas, propician el acercamiento que facilita los lazos de las relaciones y revelan el alcance de comprensión.

«Creo que le ha faltado a este grupo salir un día para cenar todos juntos. Así, pues, cuando habla en clase se siente un poco más acogido. No es como si hablase delante de un público desconocido, sino de un grupo de colegas que son amigos. Entonces, es cuando comienza a charlar... Éramos amigos pero no éramos... puede ser que por esto se producían estos silencios. [...] Creo que en un encuentro fuera de la clase surgirían muchas intervenciones interesantes. Aunque de todas las formas, también sería interesante hacer esto en la propia clase. Esto como si fuese una clase. No sería clase, “clase”. En clase, en ciertas ocasiones, se plantea este tipo de ambiente, cuando tienes que hablar. Aunque, de todas las formas, sería un poco falsear la realidad. Porque nosotros en clase, esto no lo podemos hacer con los alumnos. ¡O sí, en el patio o en otro ambiente! En el ámbito de conocimiento formal e informal, seguro que sería interesante porque saldrían muchas cosas. Crea un ambiente de más confianza. Por lo tanto, dices más cosas que igual en clase no te atreves a decir. Las cosas van saliendo solas» (Jan,4.62 - 64).

«Mi sugerencia fundamental en cuanto al sentido de humor en las clases, es que haya un ambiente más distendido, relajado. Porque esto contribuiría mucho con las emociones. O sea, la explicitación de los pensamientos, de críticas... Lo que no sé es cómo se podría hacer» (Tony,2.41).

La madurez personal como punto de anclaje

El hecho de completar el CAP no significa el fin, sino el inicio de una jornada como docente. Para los coordinadores y profesores este momento podría ser comparado con la sensación que tienen los padres y madres delante de la emancipación de sus hijos; les entregan al mundo con el anhelo de haber cumplido su meta. Sin embargo, la expresión más común entre los estudiantes se resume en: “- ¿Y ahora?” La madurez personal cuenta tanto en este proceso de emancipación profesional, como en el proceso de comprensión emocional.

«Cada vez me veo como más capacitada para ser docente. Es una cosa que sobretudo necesita madurez de ti misma. Tus problemas personales se quedan en personales y tienes que ser. Eso supone madurez, o sea, aceptar esa dificultad personal y no una cosa que se separe de la profesión. El hecho de ser docente para

⁸⁶ La propuesta del “fluir” es de Csikszentmihalyi (1997).

mí supone mucha responsabilidad, donde tú tienes que enseñar muchas cosas. Yo estoy como más receptiva y quiero aprender más» (Kuka,8.48).

Dentro de la propuesta del CAP,

«lo que se intenta, es que el curso pueda generar sus propias auto-comprensiones sobre el proceso. Por tanto, no se sostiene que la respuesta la tiene que dar sólo el docente, sino que también la tienen que dar los estudiantes. Lo que sí me gusta favorecer en el aula es precisamente esa participación activa, que implica que los alumnos tengan esa disposición a transformar las propias reglas de la enseñanza del aprendizaje. Una de las características que yo creo que es importante tener en cuenta en un curso, es el tipo de resistencia. Para mí, el reto no está precisamente en crear una situación de calma, de “aquí no-pasa nada”, sino que aquí precisamente la evidencia de que se produzca una transformación pasa porque los estudiantes puedan desarrollar la crítica. Y la crítica tiene que ver con un estado emocional que, a veces, no es la felicidad, no es la satisfacción, sino que tiene que ver con una voluntad de interrogarse ante las cosas que han pasado. [...] De la misma forma que yo me lo he planteado como formadora, ellos [los estudiantes] pueden plantárselo en secundaria: que no hay culpable si hay un proceso frustrado de aprendizaje, sino que, si uno se siente culpable, o culpabiliza a sus alumnos, difícilmente puede valorar las oportunidades de aprendizaje que va a desarrollar o favorecer en un grupo. E igualmente, si el alumno está pendiente del profesor como una figura autoritaria, mala, perversa, etcétera, no puede pensar que lo importante no es ese vínculo afectivo o casi químico con el profesor, y que tú tienes un compromiso de enseñanza-aprendizaje, y que eso es un poco lo que va a llevarse a cabo. Incluso sustituiría culpabilidad por responsabilidad, que no es una emoción, sino un atributo» (coord.:Carmen,12.2).

Tomando el ejemplo de la propuesta de educación de Wild (2003:92), esta consiste prioritariamente en «*respetar los procesos de vida*». En este sentido, una de las cuestiones que para ella es prioritaria, es que el educador se cuestione si «*son los verdaderos “procesos de maduración” los que nos importan de verdad*». Dentro de su experiencia con niños y adolescentes, Wild percibe que cuando «*los niños pueden formarse desde dentro, “hacerse a sí mismos” y desarrollarse en lo que les dicta su propia naturaleza*», ellos adquieren naturalmente su madurez personal. Es decir, cuando se les ha permitido salir “lentamente de su nido seguro y confiar en sí mismo”, éstos como individuos disfrutan en volar libremente “*hacia su propia vida*”.

Concluyendo este apartado, retomo la importancia de poder distanciarse y volver a ver la experiencia vivida. Como argumenta Schütz (1972:196), la posibilidad de poner la atención hacia nuestras vivencias, presupone que esas han llegado a la maduración y son cosa transcurrida. Él arguye que «*nuestra captación retrospectiva de las vivencias-nosotros puede ubicarse en cualquier lugar dentro del “continuum” que va desde el máximo de claridad*

hasta la completa confusión». Estos factores influyen en la construcción de la identidad docente.

► Todos estos “indicadores emocionales”, directa o indirectamente han sido tratados a lo largo del estudio, principalmente en el “Diario de Anita” y en el capítulo VI. Son campos de información que se expresan a través de emociones, sentimientos que configuran situaciones que surgen o desaparecen, a consecuencia de la relación que se establece en el aula. Sin embargo, es posible que los coordinadores, profesores o tutores no tengan oportunidad de detectarlos, o incluso que los estudiantes puedan admitirlos. Basta con que se propicie un espacio para el diálogo, como fue por ejemplo la experiencia de la jornada expresiva o los encuentros con Anita, para que éstos se revelen al propio intérprete; una vez desvelados se hace más fácil el comprenderse, el encontrarse a uno mismo.

2ª Etapa de la investigación

EL PAPEL DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

► La segunda etapa de la investigación trazaba como objetivo la reflexión en torno de la pregunta: **¿cómo explorar la comprensión emocional que tiene lugar en la construcción de la identidad docente, durante el proceso de formación inicial?**

Con la intención de buscar una respuesta a esta cuestión, propuse a los colaboradores, una jornada expresiva en la que utilizaría el lenguaje arteterapéutico. En los capítulos IV y V esto ha sido detalladamente expuesto. Las conclusiones que expondré a continuación, son fruto de las reflexiones de este encuentro junto a las demás cuestiones desarrolladas a lo largo del estudio.

54. El lugar de las emociones en la formación inicial

Es un mito el hecho de que las emociones no pueden o no deben estar presentes en un contexto intelectual o profesional. Tanto en la formación como en cualquier otro contexto de la vida, no hay “un lugar” específico para las emociones porque ellas están siempre. Las emociones forman parte de nuestra vida, están presentes queramos o no en todo momento

de nuestra cotidianeidad. Sin embargo, en muchas situaciones impedimos que este “lugar” acontezca. Desde muy pequeños aprendemos a “negociar” nuestros sentimientos (Sesha, 2005): – “si no lloras, te regalo un caramelo”. Mantener este punto de vista revela el alto grado de desconocimiento o castración de las emociones y/o de la emocionalidad.

Vuelvo a retomar la reflexión de Eisner (1998): ¿por qué dejar al corazón fuera de las situaciones que intentamos que las personas comprendan?

«Ahora mismo pienso que quizá en futuros cursos, si yo me encontrara en la misma situación de explosión emocional que tuvimos al inicio de curso, seguramente actuaría de manera distinta. Porque creo que tiene que ver con cuestiones como la construcción de las subjetividades. Y desde una perspectiva quizá de género y de diferencia, potenciaría la conversación como una vía para aprender, es decir, no lo censuraría» (coord.:Carmen,11.75).

Las emociones son energía vital. Pensando así, podríamos hacer un símil con la electricidad. Sabemos que existe y notamos sus efectos aunque sea invisible. Es benéfica si está en su esfera, puede ser nociva cuando no está encauzada. Tal como la energía, la emoción es una fuerza expresiva que necesita espacio para circular. Este espacio puede ser entendido como: un diálogo, una construcción a partir de la relación de grupo, un reconocimiento de las necesidades, la forma de acceder a la comprensión emocional y de otras tantas maneras. Al permitir este espacio se mantiene la posibilidad de que la vida fluya en su proceso natural. Al impedirlo, abrimos la posibilidad de romper con nuestro “continuum”.

55. La comprensión y la no comprensión emocional

«Para comprender quien es una persona, es necesario comprenderla emocionalmente»

Norman DENZIN

La “comprensión” conlleva la posibilidad de libertad. Vivimos con base a nuestras vivencias, nuestros constructos personales, nuestras comprensiones e incomprensiones. Cuando no hay comprensión, hay duda, hay desentendimiento, falta de vitalidad, no hay libertad. Nos quedamos atrapados en nuestros propios procesos, decisiones, apegos e interpretaciones, entre el numeroso listado que podríamos perfilar.

La comprensión y la no comprensión emocional están relacionadas con el permitir o no la vía de flujo de esta energía vital que es la emoción, tal como he expresado anteriormente. El “Diario de Anita” y el capítulo VI, ilustran algunas situaciones de comprensión y no comprensión emocional que pueden surgir en el proceso de construcción de la identidad docente. Este proceso se inicia en la formación y acompaña al docente en su vida profesional. Las comprensiones e incomprensiones seguirán emergiendo en todas las relaciones establecidas. Sean estas consigo mismo, con los alumnos, los compañeros de trabajo, la familia, la institución, el gobierno, en fin, con el mundo que nos rodea. En cada una de ellas, tanto el profesor como “el otro” pueden encontrarse en cualquiera de las esferas que identifique la posición de un “yo”, y asumir una postura de “agente”, “agente comprensivo” o “agente inmaduro”.

«Necesita ser prestada más atención a las necesidades emocionales de los líderes educativos por ellos mismos _ especialmente cuando las condiciones para el trabajo emocional atentan con gran coste a su bienestar físico y psicológico. Las medidas aquí incluirán más soporte en el curso, desarrollo profesional y el establecimiento de una red de trabajo entre los líderes de las escuelas, para así poder compartir sus traumas emocionales, vulnerabilidades e incertidumbres entre similares grupos de colegas (a menudo, los líderes fuera de su localidad con los que no están en directa competencia, son los más adecuados para hacer esto). Las medidas de apoyo para los líderes de la escuela también necesitan atender a los contextos en los cuales se realiza su trabajo emocional _ reconociendo que los procesos intensificados de la reforma, los excesos de la competición y graduación del funcionamiento, y a los procesos no-inclusivos, jerárquicos de la puesta en práctica, dañarán en última instancia el bienestar psicológico de muchos líderes de la escuela, y de aquellos que lideren" (Hargreaves, 1999:29)

Me reafirmo en que, «enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional» (Hargreaves, 1998a:319). Esto se aplica a todos los contextos de la vida, donde hay un “agente” que enseña a otro “agente” que se dispone a aprender. Sin embargo, la comprensión emocional se extiende a cualquier otra instancia, donde hay un ser que se expresa y recibe una respuesta.

56. Dos herramientas fundamentales a la comprensión emocional

«...Sí que hay una introducción al trabajo emocional, al menos en la educación para la comprensión, desde el momento en que apunta a la identidad, la autoestima, etc. Pues se trabaja desde ópticas que pueden conectar con uno mismo y con las emociones: lo que uno siente, o cómo quiere o lo qué uno es. Esto está muy bien. Pero claro, i una cosa es comprender y otra cómo llegar a ello!»

(Luz,03.24)

Consciente o inconscientemente, todos construimos nuestro “kit” de herramientas con el cual nos relacionamos tanto a nivel profesional, como en la vida cotidiana. Herramientas estas que también permiten conocerse a sí mismo e interaccionar con el mundo. La construcción del “kit” de herramientas para la comprensión emocional, puede dar pautas para que uno se sitúe en cada momento, para la reflexión de los hechos o de las informaciones recibidas, para la posición como agente comprensivo, etc. En este “kit”, es importante considerar varios elementos que son de sentido común.

Con base al desarrollo de este estudio, el cual implica tanto las observaciones en el campo, como en la vida diaria, resalto los siguientes elementos:

Conocimiento sobre cómo opera el fenómeno emocional

Desde niño, el individuo acumula una gran cantidad de referencias que luego utiliza en sus experiencias. Para Schütz (2004), las situaciones problemáticas concretas que se presentan en la vida cotidiana, son examinadas con respecto a las experiencias comunicadas e inmediatas, incluidas en una cierta unidad que tiene la forma de un acervo de conocimiento que el individuo tiene a mano. Las experiencias de la vida cotidiana se relacionan con este esquema de referencias. Schütz también considera que para determinados problemas, el acervo de conocimiento de una persona es más que suficiente, mientras que frente a otras

situaciones tiene que improvisar y extrapolar, pero aún la improvisación sigue una línea posible y está vinculada a la recursividad del sujeto. Así, Schütz denominó “*acervo de conocimiento a mano*”, a aquello de lo que dispone el individuo a partir de él, y de las “tipificaciones” del mundo del sentido común. Para Schütz (1972:217) «*cada ser humano acepta este mundo no sólo como existe, sino que asume que existía antes de su propio nacimiento*».

«Si no tienes ningún conocimiento sobre cómo tratar las emociones, tú haces por lo que tú eres. No tienes un conocimiento sentimental o de actitud. Si un alumno reacciona así, puedes pensar que es por cualquier cosa. Igual, el chaval se comporta de una manera y luego no sabes porque se ha comportado así. ¡Es que uno ni se para a pensar» (Jan,04.70).

Todos tenemos algún conocimiento sobre el fenómeno emocional. Este conocimiento se ha construido en base a nuestras experiencias y observaciones, pudiendo desarrollarse a partir de conocimientos intelectivos intelectuales. Cuando el campo profesional se refiere al contacto directo con las personas, como es el caso de la educación, es esencial tener un considerable “*acervo de conocimiento a mano*”. Este acervo debería incluir conocimientos sobre cómo opera el mundo emocional, considerando el contexto de la experiencia y la forma de ser de las personas. Aspectos estos que como mínimo, envuelven la subjetividad y la intersubjetividad, cuya relación genera una cadena emocional.

Es importante no olvidar que «*la emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita*» (Bruner,1996:123), quien también define «*la cognición no es una forma de conocimiento puro al cual se agrega la emoción (ya sea para perturbar su claridad o no). La acción es un sendero común final que se basa en lo que uno sabe y siente*».

Considerando la premisa de esta investigación - «*enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional*» (Hargreaves, 1998a:319) -, no podemos perder de vista la importancia del conocimiento sobre cómo opera el propio mundo emocional: ¿Cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo? ¿Cómo situarse frente a una situación sin reconocer las propias condiciones, posibilidades, etc.? ¿Cómo entender la forma de ser de alguien si se desconoce la propia? ...

El conocimiento sobre cómo opera el fenómeno emocional, es un acervo que se forma a lo largo de la vida, con todas nuestras búsquedas, relaciones y mutaciones. Partir de nociones básicas, como por ejemplo, las “tipificaciones” del mundo del sentido común conforme señala Schütz, nos posibilita disponer de pautas para el proceso de comprensión emocional de uno mismo y de los demás.

Es fundamental tener en cuenta la ética para el uso de este conocimiento. Principalmente para no caer en la auto justificación o en la tentación del uso de poder, como le pasó a Paris cuando mató a Aquiles⁸⁷. Como sabemos, muchas pensadoras y pensadores, entre ellos Foucault, han reflexionado profundamente sobre la cuestión del conocimiento como poder. Uno debe tener la madurez, la destreza y el discernimiento al aplicar su conocimiento. Tal como expresa Sesha (2005), el problema del saber consiste en apropiarse de él, en creerse poseedor de él.

Discernimiento

«Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo».

Aristóteles, Ética a Nicómaco⁸⁸

La palabra “*discernimiento*” quizá sugiera rasgos de prejuicio por remitirnos a un concepto relacionado con la moralidad. Sin embargo, es una de las herramientas clave para muchos aspectos de la vida, entre ellos la comprensión emocional.

Por ejemplo, Gardner (1989:18) señala que la esencia de la inteligencia interpersonal supone «*la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas*». Para Gardner, la clave para el conocimiento de uno mismo, sería «*la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta*». Esto permite saber cómo atender al otro, cuándo callar y cuándo hablar, cuándo reír y cuándo consolar, cuándo tranquilizarse y cuándo “rebotarse”, cuándo retirar al niño de la clase y cuándo perdonarle, cuándo exigirle más presencia (en los trabajos, en la disciplina, en las respuestas, etc.) y cuándo conformarse con los hechos, y así en las infinitas situaciones con las cuales nos encontramos no sólo en la escuela, sino en nuestra cotidianeidad. Como puntualiza Sesha (2003:270) «*discernir es realizar una acción, cualquiera que sea, en oportunidad de lugar y tiempo*».

⁸⁷ Véase apartado 29, Capítulo III.

⁸⁸ Cita de apertura de “Inteligencia Emocional” (Goleman, 1996:9).

A su vez, el discernimiento requiere una especie de “particular” de kit de herramientas que permiten al sujeto, o más específicamente al agente comprensivo, la práctica del discernir. Por un lado, no hay reglas fijas para su utilización porque la acción depende del lugar y del tiempo, del contexto y de las personas implicadas en éste. Por otro lado, es fundamental la intuición, no perder de vista la espontaneidad y principalmente el “estar allí”, aunque tengamos poca práctica de mantenernos en el “presente”⁸⁹. El discernimiento conlleva la comprensión en el sentido más profundo de la palabra y, por supuesto en la comprensión emocional. Particularmente considero que el discernimiento rompe con la noción de emoción “negativa” y “positiva”, de “buena” y “mala” al mismo tiempo que amplía la idea de “empatía”. ¿Qué pasaría con la comprensión emocional respecto a las personas con las cuales no tenemos empatía, o que juzgamos su actitud como negativa o mala? ¿Cómo ser un agente comprensivo no partidario? ¿Qué es realmente bueno o malo? ¿Será más bueno o comprensivo quien de todo corazón retira la mariposa de su capullo para ayudarla a volar o quien presta “ayuda” cuando el otro precisa aprender a caminar con las propias piernas?

Como ha sido explorado en el capítulo III, entiendo que para la comprensión emocional no basta ser consciente de la existencia del otro, sino que es fundamental darse cuenta del significado de sus acciones. En este sentido, no basta “aceptar” al otro o a sí mismo, lo importante es atender a lo que está “sucediéndose” (Husserl, Sessa, Tolle, etc.). Es primordial comprenderlo. Esto a su vez, implica un sentimiento y el sentir es una de las vías de comprensión.

De acuerdo con Sessa (2005), el discernimiento es el que propicia en la persona el deseo proclive a la persona a estar en el mundo y sentir cada cosa como debe ser sentida. Tal como él precisa, el discernimiento da la mensura para no confundirnos en el sentir. Nos permite distribuir coherentemente y claramente la fuerza del sentir en cada uno de los eventos de la vida.

57. Aspectos a considerar

Aunque parezca obvio, dentro del proceso de comprensión emocional, es importante no perder de vista algunos aspectos que son cruciales a éste, como por ejemplo la sensibilidad, la intuición, la coherencia, el saber escuchar, etc. A continuación destaco los que me parecen más relevantes.

⁸⁹ Este tema ha sido tratado en el apartado 9, capítulo I.

La forma de ser

«...Claro, yo lo haría desde un punto emocional. Yo soy emocional, yo no soy intelectual. Quizás otros lo harían de un modo intelectual, porque están preparados para ello. Y porque igual son personas así, yo no. Yo entiendo la vida de otra manera. Yo entiendo la vida, yo explico la vida con mi relación. Es que yo soy así, no puedo evitarlo... (risas) ¡Es verdad! » (Mafalda,10.50).

A lo largo de todo este estudio, he enfatizado la importancia de considerar la forma de ser. Hay distintos modelos y posibilidades de explicar y explorar este tema. Particularmente adopto un modelo holístico, asumiendo que la forma de ser se compone de un cuerpo físico, un cuerpo energético, un cuerpo emocional y un cuerpo mental⁹⁰. Estos representan el conjunto de sistemas que se manifiestan en el cuerpo humano, con el cual nos definimos como estructura con un “yo”. Este “yo” representa una historia, una cultura, un lugar en el mundo, etc. Aunque el foco de este estudio se refiera a este “yo”, insisto en no perder de vista que el ser humano como “Ser”, no se restringe a esta esfera, sino que va mucho más allá.

Nuestra “forma de ser” nos da características propias las cuales nos diferencian a unos de los otros. Son innumerables las posibilidades de referencias para esta diferenciación. Gergen (1997:36) por ejemplo, entre tantos otros autores, expresa que *«las características de una persona pueden ser definidas a partir de las emociones»*. Igualmente podrían ser definidas a través del cuerpo físico, de la caligrafía, de la sangre y las infinitas fuentes de información que tenemos a disposición o aún por descubrir.

Como vimos, la investigación de Denzin apunta la importancia de tener un marco referencial previo como pauta para la comprensión emocional. He elegido el arte como campo de expresión y el arteterapia como marco de referencia para este estudio. Así, para buscar un referencial que explicara la “forma de ser” y como posibilidad de comprender el proceso emocional en cada persona, en la jornada expresiva propuse una reflexión a partir de los “Tipos Psicológicos” de Jung. Con base en diversos estudios tanto de la cultura occidental como de la oriental, Jung (19 desarrolló una “Tipología Psicológica” a partir del principio analógico de los cuatro elementos – agua, fuego, tierra y aire -. Entre otros aspectos, esta propuesta tipológica propone una clasificación que permite definir las funciones del temperamento en la vida de una persona.

Para Schütz, el modo como entendemos el comportamiento de los demás depende de un proceso de “tipificación”. Esta tipificación, se compone de conceptos que recuerdan los “tipos” [o “arquetipos”] que dan sentido a lo que hace la gente. De acuerdo con Taylor y

Bogdan (1987:162), las tipologías, o esquemas de clasificación, pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. No era objeto de esta investigación utilizar la tipología junguiana como esquema de análisis. Obviamente lo presentado aquí es una síntesis genérica y simplificada la cual no retrata la complejidad de lo que viene a ser la descripción de los temperamentos. Ni tampoco es cuestión de hacerlo en este momento. La intención es tan sólo abrir una reflexión para entender las distintas formas de ser.

Esta reflexión se inició en los diversos talleres que desarrollé en Brasil con maestros y profesores. Dichos talleres fueron el embrión de esta investigación⁹¹. Después del estudio de campo, también llevé esta reflexión a otros talleres y jornadas que impartí y cuyo enfoque consistía en tratar la comprensión emocional o el comprenderse a sí mismo y al otro. Estos talleres incluyeron a estudiantes del CAP de Bellas Artes de los años siguientes al investigado en este trabajo, estudiantes de educación social, estudiantes de arteterapia, grupos de empresarios y grupos de trabajadores rurales. En cada taller los propios participantes aportaban nuevas enseñanzas que se incorporaban y enriquecían la reflexión.

El arteterapia, como también la cultura visual, propone que el individuo pueda comprenderse a sí mismo y al mundo a partir de las imágenes. Para desarrollar las reflexiones sobre la “forma de ser” a partir de los “Tipos Psicológicos de Jung”, sugerí la imagen simbólica de la semilla de una planta.

Una semilla... un ser

¿Cómo podemos aprender de nosotros a través de una semilla, a través de una planta? Woods (1998:15) plantea que «es por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo». Similar al ser humano, cada semilla pertenece a una clase específica o especie, y es en su esencia un “campo de información” con infinitas probabilidades. Probabilidades estas que pueden asumir, «en un instante cualquiera, una de las posibles expresiones que potencialmente posee, [...] dependiendo de cuántos posibles “nombres” y “formas” existan en la memoria del receptor asociados al concepto» “semilla” (Sesha,2003:407). Podemos ver la semilla y percibirla como cáscara, flor, papel, alimento, dinero, etc. Igualmente, podemos sentir un bebé en el vientre materno y imaginarlo: hombre, mujer, abogado, rubio, niño de calle y una infinidad más de definiciones.

Para que la semilla pueda llegar a ser y explorar sus posibilidades, necesita de un espacio físico y las condiciones necesarias mínimas como: tierra, agua, oxígeno, luz o calor. La

⁹⁰ Véase “¿Cómo defino las emociones?” capítulo III.

⁹¹ Para localizar esta información, véase el capítulo I, “Desde dónde hablo”.

atención, clima, terreno, abono, insectos, insecticidas, etc., tendrán influencia directa en su desarrollo. Por ejemplo, ¿por qué las “cebollas de Girona” son consideradas las mejores? O ¿las “patatas de Galicia” son más sabrosas? Por un lado están las condiciones en las cuales han sido cultivadas, aunque para la competencia del comercio el factor *marketing* cuenta mucho. Trasladándolo al contexto escolar, podríamos también preguntarnos: ¿por qué los alumnos de la Escuela “X”, son considerados los de mejor rendimiento? ¿Qué criterios usan los padres para elegir la Escuela para sus hijos? ¿Qué criterios utilizan los estudiantes para elegir que CAP cursar? También se suele oír el comentario de que los alumnos de la profesora “M” son más reflexivos. O sea, tanto la semilla como nosotros estamos condicionados por el contexto o medio cultural, el cual a pesar de ser un factor determinante, no es delimitante. Uno puede nacer en una familia pobre, pero no quiere decir que siempre se mantendrá en estas mismas condiciones. Una planta puede llegar maravillosa a nuestra casa, y durar pocos días en ella.

Cultivar una planta o cuidar de un jardín no es diferente de acompañar un hijo o una clase de alumnos. No es diferente de relacionarse. Cada ser proviene de una semilla, de un grano, de una célula. Trae consigo infinitas probabilidades y es único en su esencia. Para comprenderlos, es importante conocer su historia, su forma de ser. Sus características, necesidades, sus sistemas, sus patrones, etc. Hay plantas que necesitan más intensidad de luz que otras. Hay algunas que sobreviven casi sin agua. Hay plantas de clima frío, otras de tropical. Hay plantas acuáticas, otras de suelo firme. Cuando nos regalan una planta, si nos preocupamos en cultivarla, primero nos informamos de sus características. Es decir, buscamos conocimiento sobre como operan sus sistemas. El segundo paso consiste en estar atentos y observar. Observar para discernir. De esta manera construimos nuestro kit de herramientas para este fin.

Al igual que las plantas, todos los seres humanos, independientemente de la cultura, también necesitamos elementos como agua, luz, oxígeno, tierra, armonía, etc. Dentro del concepto hombre/ naturaleza, Jung (1995) hace una comparación entre estos elementos con las manifestaciones humanas. Conforme ha sido introducido en el capítulo III, para Jung, energía es un concepto abstraído de las relaciones de movimiento, aunque no sea objetivamente contenido en el fenómeno en sí. En este sentido, Jung considera las manifestaciones humanas como un proceso energéticamente psíquico. A estos procesos él los denomina como “energía psíquica”.

La energía psíquica se manifiesta en los fenómenos dinámicos específicos del ser humano como instinto, deseo, voluntad, afecto, atención, rendimiento y otros. O como habilidades, capacidades, posibilidades, disposición, actitudes, que son tipos de manifestaciones de esta energía. Jung (1994) sostiene que el individuo ejecuta su tarea vital, principalmente bajo la guía de una función psicológica, de forma que todas las acciones de algún modo

importantes, brotan de motivos que parten de esta misma función, o al menos deberían brotar tendencialmente de ellos. Jung considera las funciones: *sentimiento*, *intuición*, *sensación* y *pensamiento*. Estas representan sucesivamente los elementos: agua, fuego, tierra y aire. En otras palabras, estos son los canales por los que fluye principalmente la energía vital y los que, a su vez, dan características a nuestra forma de ser.

El agua y la tierra son funciones femeninas. El aire y el fuego son funciones masculinas. Aire y agua son del tipo racionales - tierra y fuego son del tipo irracionales. Jung asocia a cada una de estas funciones una particularidad del tipo *extravertido* e *introvertido*. En líneas generales, el tipo extravertido se orienta por el objeto y por los datos objetivos mientras que el tipo introvertido se orienta por los factores subjetivos.

Existe una extensa investigación en este campo, además del trabajo del propio Jung, entre ellas las realizadas por Silveira (1981), Von Franz (1993), Hillman (1999), etc. Estas investigaciones han comprobado que cada persona tiene en sí propiedades de todos estos elementos y de las funciones en mayor o menor potencialidad. Esto se justifica desde el principio holístico según el cual "todo está en todo". Naturalmente nos identificamos más con unos elementos que con otros, del mismo modo que predominan en nosotros unos más que otros. Nuestras manifestaciones psíquica igual que cada elemento tiene sus especificidades. Este fenómeno explica entre otras cosas, la diversidad entre las personas.

Hemos visto por ejemplo, que el agua por su naturaleza, permite la fluidez, la comunicación, sacia las necesidades vitales, alcanza lo más profundo de las entrañas, es seductora, envolvente, sentimental, maternal, persistente, mutable, inconstante, etc. Pero, tanto sacia la sed como ahoga, une, separa y apura. Hay agua de río, océano, manantial, estancada, potable, de lluvia, etc. Jung la compara con la "**función sentimiento**". Hay individuos que se manifiestan predominantemente, a partir del "sentir". Suelen ser personas muy emocionales, amorosas, sensibles y a veces insaciables. El efecto emocional es oscilante y las sensaciones pueden sobrepasar al sujeto.

«La cuestión emocional fue tremenda. Fue tremenda porque primero vas a un sitio nuevo que no conoces, una institución. Eres como un extraño, que te metes ahí haciendo prácticas y tienes que empezar a tener contacto con todo lo que es la escuela entera. Los profesores, un poco el espacio físico y después hay que trabajar en equipo. Éramos cinco, y eso también emocionalmente es fuerte. Porque, son cinco personas que tienen que estar todo el día juntas y eso también es fuerte. Después, en el trato con tu tutor y con el profesor de los chavales también hay emociones humanas ahí en medio, además de tú con los chicos y tú contigo misma. O sea, hay muchas emociones por ahí que se pueden hablar: -"qué me está pasando?"» (Etv.,10.8).

El fuego, luz o calor, es activo, ilumina, impulsa el crecimiento de la planta; es intuitivo, claro, directo, espontáneo, práctico, rápido, transformador, peligroso, etc.; calienta y quema. Hay fuego de leña, gas, vela, incendio, cerilla etc. Jung compara esta energía a “**función intuición**”. Hay individuos que son aventajadamente intuitivos. En general presentan grandes características de liderazgo, optimismo, capacidad de organización, etc. Es un temperamento bastante típico de personas extrovertidas. El efecto emocional puede ser pasajero, . Las sensaciones son como momentáneas, luego cae en el olvido y no deja grandes secuelas. He aquí un ejemplo:

P –«¿Hubo algún momento que para ti ha sido más difícil?

R - No, tampoco había pensado en esto antes, en una situación así. El día que la clase iba bien salía contento. El día que la clase iba mal, salía de clase y lo olvidaba. Iba para casa y desconectaba. Y lo retomaba en la semana siguiente. Tampoco me machacaba durante toda la semana» (Etv.,04.43).

La tierra da la sustentación a la planta. Es el abrigo, permite la creación, es receptiva, firme, concreta y constructiva, agarra, sostiene, presiona, nos alimenta y nos come, es principio y fin. Hay tierra fértil, árida, movediza, seca, arcillosa, húmeda, de tiesto, de construcción, etc. Jung la asoció a la “**función sensación**”. Hay personas que precisan “tocar para creer”. Aprenden con la acción, con la razón, tocando de pies al suelo. También existen personas con característica de tierra que se manifiestan en un carácter tímido o cerrado. Estas suelen esconderse en sus propios mundos. El efecto emocional es circular y se queda como dando “vueltas en la cabeza” a las distintas sensaciones. Su propia inseguridad mantiene la situación y no se deja hacer un planteamiento para salir adelante.

«No sé... a veces, no se sabías muy bien lo que hacías. Me veía un poco a la deriva. Había momentos que tú te sentías como a la deriva y que pensaba: no sé si estoy haciendo “educación para la comprensión” o no sé que, o si estoy anulando todos los otros estereotipos. Y tampoco no sabías muy bien que esperaban de ti, pero es que ya los propósitos... Pero supongo que no esperaban de ti ninguna respuesta concreta ¿no?, Pero cada vez que ellos pedían crítica, yo hubiese pedido que fuesen más críticos con nosotros, igual no se compartía tanto lo que es la formación. O sea, - ¿qué había pasado en el aula? ¿Qué habíamos hecho?-. En estos casos yo me quedé con muchas dudas» (Etv.,08.10).

El aire, sugiere, comunica, expande sin fronteras, fluctúa-,es libre, inestable, espacial, difícil de ser aprisionado, voluble, invisible, propagador, alimenta y sofoca. Oxigena, propicia la combustión, huracán. Hay aire comprimido, expandido, puro, etc. Esta energía se refiere a la “**función pensamiento**”. Hay individuos que ejecutan su tarea vital principalmente bajo la guía de una reflexión intelectual. También es un temperamento característico de las personas que siempre intentan superar las dificultades y buscan los aspectos favorables de cada cuestión. De cierta forma parecen tener control sobre el efecto emocional, es decir, que

controlan jerárquicamente su sentir. Reconocen las sensaciones negativas pero enfatizan las positivas.

«Yo creo que no había necesidad de hablar tanto de aquello. Supongo que fue un momento que nos quedamos un poco así, estancados. Pero tampoco fue algo que recordé como negativo. En verdad que no. Valoraría mucho más las experiencias positivas que hemos tenido durante el curso que las demás» (Etv.,06.26).

La energía vital cuando no puede ser expresada, introvierte. El propio cuerpo aprisiona y se manifiesta de forma incontrolada a través del dolor, de la rabia, de la enfermedad pudiendo destruirse a sí mismo o a las relaciones mas próximas. Es importante equilibrar las funciones sin anularlas, creando canales para que pueda emerger previniendo las catástrofes. Igualmente, cuando reconocemos nuestro tipo de energía y tenemos conocimiento del tipo de energía del otro, se vuelve más fácil la interacción. No es fácil enfrentar un incendio a cuerpo libre. Tampoco es posible bucear o cruzar el espacio sin ropa apropiada. ¿Cómo intentar contener un río en medio de una tormenta? Es preferible que pase la riada y el agua vuelva a la normalidad. Cuando pensamos en estas energías, no hablamos de bien y de mal. Hablamos de situaciones propias de la vida con las cuales convivimos.

La comprensión emocional permite la vía para que esta energía pueda ser expresada sin dañar las relaciones. Y siguiendo las influencias de las funciones psíquicas, cada quien tiene su propia forma de comprender. Hay personas que comprenden desde el sentir, otras por la intuición. Hay quien necesita hacer para comprender y hay quien comprende con el pensamiento y la búsqueda intelectual. No importa la vía si ésta es respetada por uno mismo y por su entorno. Este proceso también transcurre en un flujo circular, tal como el agua en forma de lluvia que cae en la tierra, se calienta con el sol y se evapora en el aire, para volver a caer nuevamente en forma de lluvia.

Cuidar y cultivar una planta no es una tarea imposible aunque puede ser un tanto difícil. Todos podemos hacerlo desde que nos predisponemos a ello. Esto implica que antes de intentar hacerlo, es fundamental saber como funciona el sistema de cada uno. Conforme enuncia Wild (1998:74) en su propuesta de educación, cada niño es un ser complejo que constantemente plantea nuevos problemas, *«pero como organismo, sus necesidades más elementales tienen que concordar con las de toda la vida orgánica que hay sobre la tierra»*. Wild enfatiza que si no respetamos este principio fundamental, no podemos esperar que un organismo se desarrolle sin problemas y tenga “un sentimiento positivo de la vida”. Por otra parte, *«la desatención sistemática de las necesidades básicas de la vida acaba amenazando no sólo a la fuerza vital del individuo, sino a la de toda la especie»*. Como seres humanos, nuestras manifestaciones mentales surgen involuntariamente de acuerdo con nuestros “sistemas” internos. Cuando somos conscientes de ellas, comprendemos mejor nuestra forma de ser, podemos relacionarnos con el otro con mas abertura. En este sentido se vuelve mas saludable la convivencia con la pareja, en la familia, en el trabajo, en el mundo de la enseñanza y, en definitiva, con nuestra propia vida.

Efecto resonancia - la ilimitada dimensión de las palabras

En general no controlamos la dimensión que pueden llegar a tener nuestras palabras. Ellas pueden ir mucho más allá de lo que imaginamos, mas allá de los límites de la intención y el tiempo. Heidegger argumenta que *«cada una de nuestras acciones, proyecta algún sentido de aquello en que consistirán nuestras vidas, como una configuración final de significados»* (Guignon, 1989:249). Estos significados pueden repercutir tanto en la vida del sujeto que habla como en la del que escucha sus palabras.

Lo que está muy bien es hablar y decir lo que uno piensa, o lo que no piensa, y no llevarte las cosas a casa, por ejemplo. Porque después se te mete dentro de un paquete y el paquete te duele en la espalda. Y no es cuestión de comértelo. (Kol,09.84)

Nuestras palabras tiene una dimensión ilimitada, como un efecto de resonancia. Repercuten en nuestra vida, en la identidad, en las relaciones, en lo cotidiano y en la vida de los demás. Como define Tolle (2001:118) *«"la palabra" no es más que un medio para un fin, es una abstracción así como el signo que señala más allá de sí mismo»*. Nos es muy fácil quedar atrapados en las palabras, principalmente en un contexto de relación interpersonal. En este rol estaría la comprensión emocional entre otros posibles aspectos. Nuestras palabras pueden transmitir tanto el miedo como el incentivo, tanto el elogio como la ofensa, tanto el conocimiento como la duda, etc. Dependerá de cómo cada uno, a partir de su forma de ser, receptividad y "gafas", incorpora la información y hace su propia interpretación, y cada una de ellas despliega una serie de emociones.

«Me acuerdo de alguna clase del CAP, sobretodo las que hacia "B". Nos quedábamos siempre con la boca abierta. Se notaba mucho su experiencia, te llevaba por donde quería... Cuando salíamos al bar siempre lo comentábamos» (Anita,07.8).

La interpretación a su vez, no siempre es manifestada explícitamente. Hay quien la guarda con cariño o rencor y también hay quien la pone en práctica. En este caso, si la interpretación es coherente con la intención de la palabra dicha, la idea es propagada de forma clara. En caso contrario, se desvirtúa su sentido y puede generar malos entendidos y enfermedades.

«... es un poco complicado hablar de tus sentimientos. Hay personas que conoces solamente de los miércoles que vas a clase. Entonces claro, creo que eso también debe influir en los chavales. A los chavales tampoco puedes empezar a decirles que hablen. Ellos inconscientemente te dan señales, y te das cuenta cuando estás con ellos. Te das cuenta porque enseguida hacen así, o que lo hacen de otra manera porque si lo hacen... ¿Será su subconsciente? No sé como explicarlo porque tampoco he estudiado psicología. Es una manifestación como un poco de autodefensa. A

veces de alguna cosa que les has influido y te das cuenta. Por ejemplo, una cosa que me pasó con un chaval. No sé nada de su vida, me lo puedo imaginar como puede ser porque, más o menos los chicos estos tienen un poco de historias . Llevaba un CD de música que se lo había dejado su padre, y entonces lo puso en el ordenador para escuchar y resulta que de repente se paró y entonces se puso histérico porque se creía que lo había roto. -"¡Qué se ha roto, qué se ha roto!" Pero histérico, histérico. -"¡Qué me van a matar, qué me van a matar!" Entonces claro, le dije: -"tranquilo que no pasa nada, que el CD no se borra". -"¡Qué se ha borrado!" Se me puso como una moto, yo me asusté, ¡pobre chaval! Entonces me di cuenta que este chico debe estar acostumbrado a que le den unas reñidas cuando pasa alguna cosa. ¡Pobre chaval, me supo mal! Tampoco podía decir: -"no te preocupes", porque el chico estaba tan preocupado, pero al final la cosa se solucionó. ¡Ves! Son esas cosas que les influyen y te las muestran a lo mejor en un momento dado y las tienes que tener muy en cuenta.» (Kol,09.28).

En el ámbito educativo son comunes las interpretaciones equivocadas de las palabras. Tanto profesor como alumnos están sujetos a caer en esta trampa de la interpretación, principalmente si no tienen estructura suficiente para mirar dicha "palabra" desde la distancia emocional. Son situaciones donde, por ejemplo, el profesor se enfada por algún pronunciamiento de un alumno y su reacción es decir: "¿Quién es este alumno para hablarme así?" Aquí no es el caso de no enfadarse. Por el contrario, es importante reconocer lo que pasa y dónde estás (Kagan, Goleman, Tolle). Es importante saber si te sientes enfadado, si estás a la defensiva, si hay necesidad de tener razón o si sientes dolor emocional del tipo que sea. Y a partir de allí, ya es posible mirar el hecho con otra perspectiva, con otros parámetros.

Pero lo más común en el aula, son las interpretaciones múltiples de los alumnos, que están en todo momento buscando el significado en las palabras que vienen del profesor. Estas les pueden llegar como mensajes de alabanza, pero también de incompetencia, culpa, desprecio, etc. Habría que ampliar también al alumno el margen de significados que pueden tener las palabras, antes de apegarse a una visión errónea. En ambas situaciones, lo importante es saber "dónde está uno" y "dónde está el otro", y no dejarse identificar por una interpretación equivocada. Esta actitud implica madurez psicológica y quizá sea más fácil para el profesor situarse en este lugar que suponer que el alumno ya tenga suficiente estructura para hacerlo.

Ilustro el sentido del efecto resonancia con la imagen simbólica de cuando lanzamos una piedra al agua. Aunque sea pequeña, al impactar la masa de agua forma ondas esféricas que se extienden hasta perder su fuerza de inercia. Así son nuestras palabras en el océano del corazón.

Efecto simétrico – dentro y fuera

Nuestras experiencias, ya sean emocionales o de otro tipo, tienen un significado y un efecto que se manifiesta tanto en el ámbito personal como en el social. Tanto en el “yo” que vemos, como en el “yo” invisible. Tanto en la expresión facial como en los órganos internos del cuerpo y en tantos otros aspectos de la vida. Podríamos decir Sorín (1992:74), que *«el exterior se hace significativo para cada persona en función de las necesidades que le movilizan: el mundo objetivo adquiere un sentido personal para el sujeto, cuando éste siente una relación afectiva con aquél. El mundo es mi mundo, en la medida que hace resonar mis necesidades»*. Todos estos factores actúan como un efecto simétrico que abarca “dentro y fuera”.

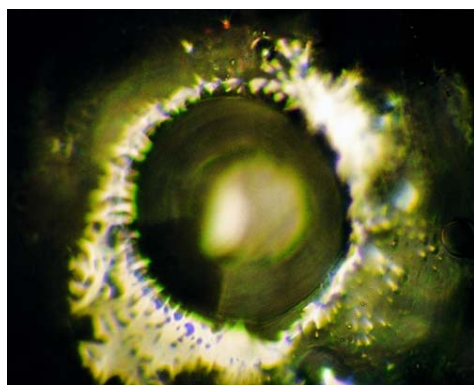
De acuerdo con Sessa (2003:282), en el concepto de simetría es muy común en el campo de las matemáticas y la física, podemos entender muchos fenómenos. Incluso, con el nuevo modelo de realidad planteado por la física cuántica, emergieron nuevos conceptos con los que poder definir tantos y tan variados elementos nuevos (antimateria, *quark*, *neutrino*, etc), entre ellos el de simetría. Este autor plantea que desde la perspectiva del Vedanta, *«un “campo de información” está conformado de infinitas informaciones y cada una de ellas es susceptible de servir de foco a una generalización simétrica»*. En este sentido, la simetría denota que todas y cada una de las informaciones (u objetos) gozan de un nivel de relación excepcional con las restantes *«simetría implica identidad de información con probabilidad diferente de representación»* (Sessa,2003:408). Este autor explica por ejemplo, que el hecho de reconocer en la naturaleza las plantas que tienen simetría con las funciones y órganos del cuerpo humano, en virtud de su color, forma, textura, etc., permite acceder a medicamentos de forma más natural como lo hace la homeopatía. De acuerdo con él, la *“simetría”* genera sentido de “todo” en la “parte”, mientras que la *“sincronía”*, sentido de “parte” en el “todo”.

El concepto de simetría podría explicar por ejemplo el fenómeno de la empatía, o el porque de la similitud entre las funciones psíquicas y la naturaleza que Jung encontró, o entender los efectos de la naturaleza en nosotros. También, como Sessa plantea, podemos encontrar profunda simetría entre amor y odio, inteligencia y locura, etc.

Siguiendo con la metáfora del agua, como elemento simétrico al mundo emocional, propongo una reflexión a partir de la investigación sobre la cristalización del agua llevada a cabo por Emoto (2003:73). Partiendo del hecho de que cuando una molécula de agua se cristaliza, el agua pura se convierte en cristal puro, este autor y su equipo investigaron la diferencia en la información que cada tipo de agua contiene. Para llevarla a cabo, desarrollaron un método evaluatorio a través de la fotografía de los cristales de hielo que

muestra las evidencias de esta investigación. Este trabajo abrió la posibilidad de revelar las expresiones, o como lo llamaron ellos, “*las caras del agua*”. En una fase de los experimentos, comprobaron que «*las vibraciones de la música y de las palabras transmitidas a través del aire afectan al agua más que a ningún otro elemento*». Por lo tanto estas vibraciones pueden afectar al agua que está contenida en las plantas, en los alimentos y en los seres vivos. El equipo de investigación ha llegado a comprobar que el agua reacciona de forma diferente de acuerdo con la intención de las palabras.

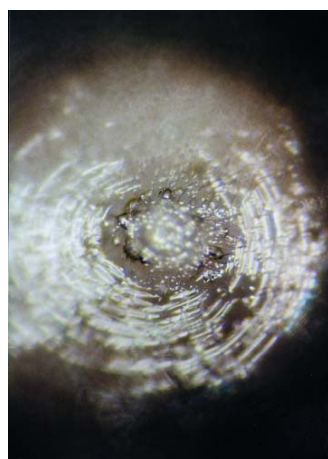
En las siguientes fotografías de los cristales podemos ver, entre otros ejemplos sorprendentes, el resultado obtenido ante la forma imperativa: “*iHazlo!*” y el decir cariñosamente: “*Hagámoslo*”, así como ante las palabras “*Estúpido*” y “*Gracias*” ⁹²:



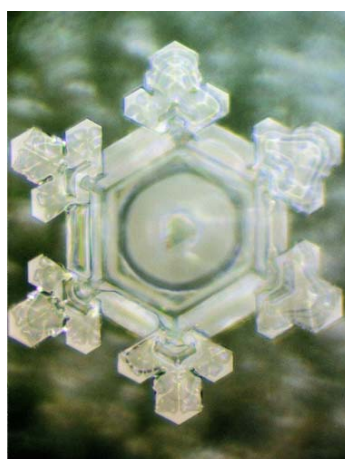
iHazlo!



Hagámoslo



Estúpido



Gracias

En palabras del propio autor: «*es sorprendente darse cuenta de que las palabras que producen un mal efecto en la persona a la que nos dirigimos sea algo que podamos apreciar en un experimento de esta naturaleza*» (Emoto,2003:105).

⁹² Estas imágenes han sido cedidas por la editorial La Liebre de Marzo.

Aunque Emoto no utilice el concepto de simetría para describir su teoría, su experimento es una manifestación de ésta. La expresión revelada en el agua en forma de cristal de hielo, es simétrica a la información en ella contenida o transmitida.

De acuerdo con el estudio de Emoto, en el momento de la fecundación el agua forma parte de aproximadamente el 95% del huevo, es decir, es prácticamente agua pura. Y el cuerpo humano maduro tiene un 70% de agua. Si consideramos como Emoto que el cuerpo humano “*está hecho de agua*”, y que existe una elevada simetría entre el elemento agua y las emociones, podríamos deducir la importancia de las emociones en nuestra vida. Dentro del proceso de comprensión emocional, es también fundamental considerar que la información que viene de fuera, es simétricamente asimilada por dentro, de igual forma que lo que uno siente por dentro lo transmite hacia fuera.

Estos factores relacionados anteriormente los vivenciamos todos - nosotros aunque no seamos concientes - y en particular en el ámbito educativo: alumnos, estudiantes, maestros, profesores, formadores, etc. Es decir, todas las personas en cualquier relación, independientemente de la esfera en que se ubiquen.

El contexto en su tiempo

La vida es movimiento continuo como el propio tiempo. Las experiencias emocionales acontecen en virtud de circunstancias que son vividas en un momento de presente, en un contexto, en una época. Podemos recordar las emociones pasadas o tener miedo del futuro, pero realmente vivimos las emociones en su “tiempo”.

Para Schütz (1972) la “temporalidad emocional” se refiere a la flexibilidad o inconstancia de las emociones, razón por la cual Denzin (1984) considera que la emoción es también un fenómeno temporal, donde el tiempo es continuo y circular. Como hemos visto, la dimensión tiempo ha sido muy explorada por Heidegger, para quien éste es un indicador fundamental en la existencia del ser humano, principalmente en el sentido de interpretación y comprensión válidas para el sujeto. La temporalidad emocional también justifica el grado de intensidad de una experiencia vivida. Esta intensidad puede variar en relación al distanciamiento del hecho y de acuerdo con las características personales de quien vivencia la experiencia emocional.

Dentro del proceso de comprensión emocional, es importante no perder de vista el escenario de la experiencia: las circunstancias, las necesidades, la época, etc. Es fundamental considerar a las personas involucradas en su contexto. Esto implica tener en cuenta las

influencias socio-políticas, económicas, culturales, artísticas, administrativas, de poder, etc. Los indicadores emocionales se revelan como “campos de información” a través de las expresiones, hablas, posturas, imágenes, forma de vestir, preferencias musicales, etc. Por ejemplo, para que un profesor pueda comprender el fenómeno emocional que está sucediéndose, es evidente que no puede tomar como referencia tan solo lo que él ha vivido en su época como estudiante. Tiene que relacionar a sus estudiantes con la época que estos están viviendo.

La Educación Artística para la Comprensión también adopta este enfoque. Como plantea Hernández (1997:53), *«prestar atención a la comprensión de la cultura visual supone acercarse a todas las imágenes y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados, y cómo afectan a nuestras “visiones” sobre nosotros mismos y el universo visual en el que estamos inmersos»*. Como hemos visto antes, esta propuesta *«conecta con un fenómeno más general que tiene que ver con el papel de la escolarización, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que les permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día»* (Hernández,1997:52).

«...lo que más me preocupa ahora mismo a nivel emocional - teniendo en cuenta el grupo del CAP -, es que uno de los problemas principales que tienen los docentes en la secundaria es el aislamiento, la soledad, la sensación de frustración, de fracaso. De no tener un reconocimiento social y personal del trabajo que está realizando. También hay elementos de crisis que se producen al no saber exactamente que está pasando en una clase con adolescentes que también están sufriendo procesos de cambio. Y el hecho de situarse más como autoridad o adulto que domina hacia donde se tienen que producir estos cambios no favorece ningún tipo de comprensión de cómo están, qué piensan, qué sienten, qué saben.» (coord.:Carmen,11.49).

Espacio para el diálogo

No hay duda de que el diálogo es el elemento sublime y fundamental en las relaciones, de igual manera que la interacción realmente existe a través de la comunicación. Esta necesidad se hace fundamental, ya desde el momento en que nos encontramos en el vientre de nuestra madre y vibramos con ella. Además de Piaget y Vigotsky, entre tantos otros, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la evolución del lenguaje que ponen este hecho en evidencia.

En el desarrollo del proyecto de educación de Wild (2003), ella concluye que más que aprender contenidos, la mayor necesidad de los niños y principalmente de los adolescentes es un espacio para “conversar y conversar”. Bajo el paradigma del “respeto a los procesos de vida” la solución que encontraron, en cuanto educación y forma de tratar los casos de dificultades fonolingüísticas, fue crear un ambiente distendido en el que el organismo de estos individuos pudiera encontrar sus propias soluciones. Los resultados son sorprendentes.

«El habla está estrechamente ligada a las diferentes circunstancias y actividades de la vida, si bien no sólo se “habla” por la boca sino con todas las herramientas que ofrece el “cuerpo”. Aquí tiene lugar un constante dar y tomar, los problemas entre las personas y aquellos de tipo práctico se solucionan incesantemente no sólo por medio de palabras sino de hechos, mientras que la expresión de emociones y pensamientos está estrechamente relacionada con situaciones concretas» (Wild, 2003:197).

Es importante considerar que dialogar implica que cada partícipe tenga espacio para “ser” él mismo. Sin embargo, estas definiciones conceptuales se nos escapan en la práctica y dialogar se vuelve una tarea compleja. Principalmente porque es una dinámica que conlleva una capacidad de apertura para expresar el pensamiento y una destreza para la escucha a sí mismo y a los demás. Diálogo, trasvase de información de uno a otro. Saber preguntar e interrogar lo que abre la puerta al diálogo y saber lo que el otro quiere decir.

Probablemente una de las mayores quejas de los estudiantes de este CAP sería el no haber dispuesto de más espacio para el diálogo. Curiosamente el “diálogo” forma parte de los propósitos básicos de la propuesta del mismo CAP. Y realmente no es que no lo hubiera durante el curso. Al contrario, diría que la didáctica del mismo partía de un diálogo continuo entre coordinadores, estudiantes y profesores invitados. ¿Podríamos entonces cuestionar la queja de los estudiantes sobre la falta de diálogo?

«O sea, aunque hicimos trabajos explicando nuestra práctica, pienso que en las clases había pocos espacios y tiempo... No había lugar para que la gente explicase su práctica en el aula con los chavales, no había lugar. Era todo pues, esto: teoría y exposiciones de los profesores. Luego después venía mucha gente. Un inspector, una persona que se presentó a unas oposiciones para ver como iba, una chica que estaba metida en lo que es burocracia y todo esto. Hubo gente que nos comentó su experiencia, pero nosotros como grupo no. O sea, yo en mi grupo, sí que sabía lo que pasaba, en mi grupo de cinco personas. Pero con los otros grupos no sabía. No había comunicación dentro de lo que son las clases.» (Mafalda,10.3).

Para intentar entender al sujeto, es fundamental suponer que éste tiene algo que decir. Y como resaltan McNamee y Gergen (1996), éste algo tiene sentido narrativo - es decir, afirma su propia verdad dentro del contexto vivido.

«Había una gran diferencia entre lo que hablábamos cuando había un diálogo en clase, que el diálogo cuando había el descanso. Un dialogo sobre las clases en el bar.» (Tomy,02.25)

«En general nos cuesta mucho preguntar, comentar, dialogar, discutir incluso... En este sentido lo que tendría que hacer es como una práctica para hablar y exponer encima de la mesa esta dificultad, intentar entendernos. Un poco era esto.» (Adrià,05.8)

Aunque haya ganas de hablar o dudas de lo que se dice, es preciso tener un ambiente propicio para que el diálogo pueda fluir. *«Si creamos un entorno en el que cada uno puede ser “él mismo” y en el que vale la pena hacerse partícipes unos a otros, entonces el desarrollo de la lengua se efectuará de un modo diferente al de un entorno en el que falte el respeto por las auténticas necesidades personales de crecimiento» Wild(2003:197).*

Delante de una situación densa, es propio del ser humano la necesidad de desahogarse. ¿Qué pasaría con una olla a presión sin válvula de seguridad? Quizá por eso era más fácil “dialogar en el bar”: *«Porque es único, porque estaba fuera. No existía en clase.» (Tomy,02.43)*

En su investigación, Esteve (1998:150) también presenta la “comunicación” como *«el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a la autorrealización en la enseñanza»*. El hecho de compartir los problemas, expresando las dificultades y limitaciones podría facilitar el propio trabajo profesional. No obstante, argumenta Esteve, hay una tendencia en cortar la comunicación en el ámbito profesional. Tal tendencia está reconocida por la investigación educativa hace más de treinta años. Según este autor, los profesores presentan como característica una *«necesidad de ocultar cualquier aspecto de su práctica docente en el que puedan quedar al descubierto sus limitaciones»*. Ésto, además de provocar los aislamientos que llevan a la acumulación de más problemas y obstáculos, muestra una necesidad de defender una identidad profesional idealizada.

Como recuerdan McNamee y Gergen (1996), en un contexto de búsqueda por comprender, la interpretación debería ser el propio diálogo entre todos los participantes. *«El diálogo es precisamente este esfuerzo tanteador para permitir a sí mismo y a los demás comunicar su angustia, sin poner en peligro la seguridad de nadie» (Pagès,1988:384)*. El diálogo posibilita la creación de un espacio para que ocurra una TRANSFORMACIÓN. Es decir, un espacio que hace posibles los cambios.

58. La necesidad de apoyo emocional a los docentes

«Hay muchos profesores que te dicen que la dificultad radica en cómo poder decir algo y que te escuchen los estudiantes. O en cómo poder pasar unas diapositivas y que el grupo pueda estar más o menos atento a la tarea ¿Cómo poder implicar a los estudiantes en el proceso de la enseñanza o aprendizaje? Y esa sería la otra cuestión importante: la insatisfacción del docente procede precisamente no de cuestiones que tienen que ver con su ausencia de fortaleza emocional, sino precisamente porque el contexto de precariedad, de fragmentación, de precipitación de los acontecimientos es un contexto de cambio constante que implica o pide un perfil de un profesor que sepa cómo enfrentarse a esto. Y a veces ello no es fácil. [...] El hecho de poder combatir esta fragmentación que causa la ansiedad a partir de crear también correlaciones entre determinadas materias, de poder negociar con los alumnos los temas y no sólo dar estrictamente el contenido y el clima de aula, y no tener que imponer orden disciplinario basado en el grito, el control, el silencio, etc. Para mí, ahora mismo, es la prioridad en la secundaria.» (coord.:Carmen,12.2).

Por más fuerte que uno sea emocionalmente, el enfrentarse con una rutina compleja le desgasta. La posibilidad de comprender lo que está sucediendo le da sustentación para saber qué hacer, proponer ideas y seguir el camino. Los estudiantes que completan el CAP y llegan ahora a la secundaria se encuentran con este panorama, que sus propios compañeros veteranos ya no soportan. Si además, estos jóvenes profesionales llegan con su estructura emocional frágilizada e inseguros, como hemos visto en el caso de Anita, la situación se les hace insostenible.

Como ha sido expuesto en la definición del problema apuntado en esta investigación, George Kelly considera fundamental que los educadores tengan un apoyo que les permita articular sus propios significados personales. Su preocupación se dirigía a encontrar formas de ayudar a la persona a reconstruir su vida, con el fin de que no tuviese porqué ser víctima de su pasado (Pope, 1988). El contexto actual nos exige además, encontrar formas para ejercer la docencia ante una realidad que se desborda en problemas sociales y emocionales, en sentimientos no comprendidos, en reacciones no explicables, entre tantos otros puntos más. Constantemente somos sorprendidos por un bombardeo emocional a través de la publicidad y que influencia tanto a los alumnos como a los profesores, tanto al mundo de la educación como a la sociedad en general.

Si los cursos de formación ofrecieran un espacio para facilitar la propia comprensión, lo cual incorpora entre otros aspectos a la comprensión emocional, ciertamente darían más soporte a los futuros docentes y fomentarían su madurez personal. Anita también sirve aquí de ejemplo. Cabría plantearse también cómo hacer llegar este conocimiento a los docentes que ya están dando clase, así como a los que están de baja por agotamiento, depresión, etc.

Las experiencias reflejadas en esta investigación me llevan a considerar la gran importancia de la formación personal tanto en los cursos preparatorios como en el contexto de formación permanente. Como formadores, debemos movernos para crear un espacio donde el desarrollo emocional y una mejor comprensión del Ser humano pueda acontecer en el escenario de la educación. Aunque apenas perceptibles, los cambios se van dando día a día a lo largo de nuestra vida.

59. Formación personal – el arteterapia como una opción

«Buscarse no es correr alocadamente tras cualquier rostro que prometa encuentro con lo buscado. Por el contrario, se trata de aprender a andar inteligentemente»

Byron KATIE

Disponemos de infinita bibliografía que sostiene que la búsqueda de datos personales y biográficos cambió la idea de que los profesores son “intercambiables”, que no se veían afectados por las circunstancias o la época. A partir de los estudios y seguimiento de la evolución a lo largo de la vida profesional del docente, a través de varias generaciones, Goodson et.al (2004:29) por ejemplo concluyen que *«si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona»*. También es fundamental que el docente también se conozca dentro de su contexto actual.

Como ha sido expuesto anteriormente, considero que el proceso de comprensión emocional abarca entre muchos factores, la sensibilidad, el contexto cultural, el discernimiento, el conocimiento sobre cómo opera el fenómeno emocional y un saber personal que pertenece al mundo interior de cada uno. Ya dijo Honeyford (1982:75) que *«conocerse a sí mismo es la primera regla para el buen dominio de la clase»*. La docencia está en el rol de las profesiones que generan fuerte implicación de personalidades y intersubjetividades – alumnos, claustro, dirección, comunidad, etc. El docente, además de dominar el contenido, necesita tener una clara comprensión de su forma de ser. Conocer sus necesidades, sus ansiedades, su cuerpo y su forma de relacionarse con el mundo.

«...nos faltaba más tiempo, para reflexionar sobre las cosas, para encontrar seguridad en nosotros mismos. Porque todo fue tan rápido y nos encontramos en las prácticas, con aquel miedo, aquella sensación de que todo iba... Porque dentro del papel de un docente, creo que antes tendríamos que haber trabajado más la importancia de

aprender de uno mismo. ¿Cómo aprendes tú, cómo vas a hacer todas las cosas, cómo te ves? Porque, sino ¿cómo vas a meterte en una clase si tú mismo no te conoces aún!?» (Yod,06.54).

Adaptando al planteamiento de Tolle (2001:160) sobre la importancia de «*crear un espacio para que ocurra la transformación*», el arteterapia puede ser una opción dada su facilidad para crear un ambiente para el diálogo y para asimilar la comprensión emocional. Desde este campo de conocimiento existen muchas posibilidades para comprender el mundo emocional que podrían aportar, tanto a los estudiantes en formación inicial como a los profesionales de la educación, una estructura que les permitiera encontrar apoyo a sus procesos y comprender las manifestaciones procedentes de la energía psíquica.

Al proponer una comprensión a partir del lenguaje arteterapéutico, es muy importante aclarar que no se trata de una propuesta de cuño terapéutico, en el sentido clásico de la palabra. El concepto de “terapia” ha evolucionado como tantos otros. Desde un punto de vista construccionista, Fruggeri (1996) por ejemplo comenta que la psicoterapia surge como un proceso de construcción interpersonal dentro de un ámbito social, como un contexto para la resolución de problemas, la evolución y el cambio.

La sugerencia del uso del arteterapia como herramienta, se debe a su posibilidad en facilitar la comunicación a través de las imágenes y el acercamiento al mundo subjetivo, como referencia para comprender al individuo, y por tratarse de una vía de conocimiento en el proceso de individualización, el cual permite la comprensión de sí mismo. Igualmente, como hemos visto, desde la Teoría de los Constructos Personales, el sentido de terapia se orienta a la revisión del sistema de “construcción del significado” (Botella y Feixas,1998). Como alegan estos autores, es perfectamente coherente unir dos áreas tradicionalmente diferenciadas como la educación y la terapia.

En las entrevistas realizadas con los estudiantes del CAP, también surge este paralelismo de forma indirecta. Como vimos, todos apuntaron la necesidad de un espacio “definido” que posibilitara el intercambio, la relación afectiva y el conocimiento personal durante la formación. Muchos mencionaron la posibilidad de que ésto se diera a través de vías creativas, por ejemplo una “terapia”, o a través de los diálogos “como en el bar”.

«Todo el CAP para mí fue importantísimo. Era realmente un grupo especial y un equipo de profesores muy competente. En comparación con los otros yo no sé las diferencias, porque sólo he estado en este. Había una ganas de cambiar y aprender muy grande. Se creó realmente un buen grupo. Pero podríamos haber sacado más, producido más y haber comunicado más. Trabajando más esta otra parte. Salir de “la silla”. Levantar y movernos en una especie de “terapia”. Sí, más de terapia y porque no. De una forma más holística, como dinámica de grupo. Fue muy guapo, por ejemplo, cuando trabajamos la dinámica de grupo. Esto nos interesó mucho, pero

faltaba la parte teórica de lo que estábamos haciendo allí.» (Luz,03.30).

«Estuvo muy bien un día en el que un grupo propuso juegos. Eran juegos en que todos participábamos. Nos poníamos de pie. Hubo uno, me acuerdo especialmente, que venía con un hilo y nos cosimos todos. Tú también estabas allí. Eso estuvo muy bien. Y ese día hubo muy buen rollo entre la gente, porque es muy importante que la gente se toque, la gente se mueva. Para mí es muy importante que no haya un círculo con los pilares y ese día pues, fue espléndido. La gente estaba comunicativa, alegre y hablábamos mucho y tal... Solo ese día, nada más... (segundos de silencio). ¡Hombre! Tampoco te digo que nos diésemos todos de abrazos o que tal. No, pero un poco más de lugar para lo humano. Un poco más, porque no hay en casi todas las clases que yo he estado, no hay lugar para lo humano. No sé por que, pero no hay. Hay represión a las emociones... Es verdad, porque sí que el objetivo era el que cada uno se construyera una identidad docente, por eso es complicado emitir emociones. A mí me resulta muy difícil conceptualizar las emociones. Me parece muy difícil, no sé cómo llamarlo. Por eso quizás no haya lugar, porque como todo es contextualizar... pues no sé... (Mafalda, 24 – 26)

En un determinado momento de la entrevista les pregunté sobre la posibilidad de que hubiese una asignatura específica para hablar de las emociones: ¿qué implicación tendría en la formación del profesor, principalmente en relación a la construcción de su identidad docente?

«Cuando te sientes mejor es cuando estás seguro de ti mismo y ves que lo que tu quieres hacer sale bien, entonces ayudaría tener un poco más, no de control en ti mismo, sino ... no sé cómo decírtelo. Es que a veces queda un poco en ihablar!... [...] El curso sí sirve, pero yo creo que es muy importante también encontrarte con las situaciones. Lo que cambiaría en el docente que tuviese la oportunidad de trabajar sobre las emociones..., es sensacional. Hablar de cosas que seguro que él piensa y que se encuentra. Hacer a las personas conscientes de donde vienen todas estas cosas y porque ocurren. Esto también ayudaría un poco en las relaciones entre alumno y profesor, profesor con otros profesores, profesores y padres. Una relación más relajada, no tan tensa, no con todos estos rollos que hay. Más fluida.» (Yod, 33 - 34).

«Las emociones son un tema que está muy poco tratado muy desconocido, principalmente en el ámbito personal o colectivo, ¿cómo afectan las emociones a los alumnos? Por la edad, por la familia, por el entorno social o por lo que sea, nunca paras a pensar. Te paras para pensar cuando estás allí. Todo lo que hacemos es de forma intuitiva. Nadie nos ha enseñado cómo tratarlo.» (Jan,4.36).

«Supongo que sería súper-necesario. Porque te ayudaría a sacar lo que tienes dentro. Un poco sería esto. Y a superar como muchos caprichos y tonterías que dan vueltas y... No lo sé, sólo el hecho de poder ponerlo como tonterías, y de hecho no es que te pase, sino que son como barreras muy difíciles. O sea, guiar este ámbito de las

emociones y hablar de ellas, no hay quien no quiera. Si se reconociera esta dificultad ya dejaría de serlo. Lo que no quiere decir: “- ¡Ah, ya está! ¡Ya tengo la solución!”. Tampoco es esto. Pero sí, sin darte cuenta ya estás un poco a otro nivel de la relación incluso del trabajo. Existen cosas a las que no se da importancia, porque son aspectos personales y uno tiene que tragárselas e intentar superarlas. Pues el hecho de manifestarlas es cuando uno más las supera, ¿no? Yo creo que sería muy necesario en la formación del profesorado. Y tiene que ver con la dificultad de hablar.» (Adrià, 05. 42).

Reconozco que esta propuesta es compleja y delicada. Por un lado por los prejuicios que tenemos respecto a la “noción de terapia”. Por otro lado, porque al tratarse de “madurez personal”, el hecho de abrir un espacio de reflexión puede generar un efecto ambiguo y ser susceptible a los malentendidos. Como plantea Sesha (2005), el intelecto lleva a la comprensión. El sentimiento también. Lo que pasa es que la comprensión del sentir no es muy clara en comparación a la comprensión del entender o del pensar, es una comprensión inmediata, no a pasos, no parte a parte como la comprensión intelectual. Como ejemplifica Sesha, cuando se ama, no se ama a pasos. Cuando se ama, se ama. La comprensión que deviene de esta forma no tiene límites, se integra inmediatamente en las cosas porque se basa en la fuerza del amor.

Si no hay cierta madurez, tanto por parte del facilitador de la dinámica como de los participantes, abrir el espacio de la formación personal puede ser realmente un equívoco.

«La autoconfianza es el indicador que quizá, para mí, sea el más controvertido. Porque es un indicador que, cuando observas algunos cambios en la enseñanza secundaria, incluso en los modelos de formación, hay profesores que optan abiertamente por favorecer la autoconfianza del estudiante, o la autoestima o el autodesarrollo o la autovaloración. Para mí eso no deja de ser una de las trampas de la “terapeutización” de la enseñanza y tiene que ver, no precisamente con un reconocimiento de la voz del “otro”, sino con una forma de control o de relaciones del poder, invisibles, que, de alguna manera dan autoridad al profesor para poder, incluso, saber lo que piensas, quién eres, quien no eres y qué es lo que quieres hacer. Es decir, que hay una serie de pautas que desde una perspectiva más personalista de la formación y de la enseñanza, me parecen “trampas”. Es decir, que en cierto sentido, habría que cuestionar qué derecho tiene un formador o un profesor a trabajar la autoestima, la autoconfianza - directamente o explícitamente - de un estudiante, siempre con un ánimo de crear una especie de voluntad de reducción, de salvación o de compensación de la subjetividad del alumno. Creo que, bueno, aunque se plantee eso, las relaciones de poder no desaparecen y que, por tanto, uno tiene que ser capaz de reflexionar sobre qué nuevas relaciones de poder se crean en un curso cuando los contenidos son esos.» (coord.: Carmen, 12.2).

No es excesivo resaltar una vez más que esta investigación está lejos de sugerir que los educadores pasen a ser “terapeutas” de sus alumnos o de sí mismos. No se trata de transformar el curso en un espacio terapéutico. Tampoco los cursos de arteterapia hacen esto. Al contrario, la intención es de facilitar un espacio como apoyo a las “voces” de los educadores, a través de la atención al significado de sus manifestaciones subyacentes. Lo que se propone tampoco implica sencillamente una sensación de bienestar, la cual puede ser «un artificio engañoso» conforme sugiere Allport (1963:364). La felicidad ya está en uno mismo. Es afrontando los propios fantasmas, viviendo las crisis, asumiendo la propia identidad, desvelando el yo, que uno puede conocerse más profundamente. Y al irse conociendo estará mejor consigo mismo. La propuesta planteada aquí puede ser entendida como “formación personal” en el sentido de ayuda al proceso de comprensión emocional.

Al final del caso de Anita, ella comenta que sólo consiguió concluir su primera experiencia como docente a través de las ayudas que recibió de los demás. Pero estas ayudas han sido tan sólo la muleta o el bastón para caminar cuando ella lo necesitaba. Sin embargo, es cierto que hay personas que dependen de un bastón para toda la vida. Quizá, lo que éstas necesitan es sentir que llevan el bastón, porque el bastón no pone la fuerza. Las fuerzas o las ganas de caminar son propias de cada uno.

Considerando que «enseñar es una práctica emocional» (Hargreaves,1998a:319), no hay duda de que la emoción es un de los factores fundamentales en el proceso educacional. Tener capacidad de comprensión emocional posibilita que uno se conozca a sí mismo. Conociéndose, puede acercarse a la comprensión de los demás. Entiendo que esta comprensión colabora con la construcción de una identidad que reconoce la posición de su “yo” de forma crítica y cohesionada. Esto permite que este “yo” se relacione con su mundo, creciendo, compartiendo y contribuyendo con él. Desde este enfoque, el papel de las emociones no se relacionaría únicamente con el currículum de los alumnos, sino también con la formación de los propios profesores. Pues es con ellos donde empieza el aprendizaje.

Resumen

Este capítulo exponen los resultados de los análisis de los datos y responde a las preguntas de la investigación. Presenta una serie de indicadores emocionales que emergen entre los estudiantes en el proceso de formación inicial y apunta algunas sugerencias de cómo explorar el proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.

En la secuencia, se exponen las conclusiones generales de la investigación y presenta sugerencias para posibles ampliaciones como puertas abiertas a otras investigaciones.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

CUESTIONES GENERALES DEL ESTUDIO

«Sentimos que siempre nos debe ser posible aproximarnos todavía más, aun cuando estemos convencidos de que debemos renunciar a alcanzarlo»

Henri BERGSON

La presentación de una investigación relata el camino del investigador, como un itinerario que describe el trayecto seguido. Sin embargo, un itinerario no es una cómoda autopista que nos facilita el recorrido, ni tampoco el camino en sí. Es tan sólo un conjunto de indicaciones detalladas que pueden servir de referencia a futuros caminantes. Tal como aporta Antonio Machado en su conocido poema *«caminante, no hay camino, se hace el camino al andar»*, el aprendizaje es el propio vivir. Tanto formadores, como estudiantes tenemos mucho que aprender y conocer cómo se aprende para seguir aprendiendo (Thomas y Harri-Augstein,1985).

Las conclusiones de este trabajo no se restringen a este capítulo final. De hecho, hay muchas formas de descifrar los códigos de un itinerario. Uno puede seguir sus pasos sólo por los títulos y subtítulos, como también puede explorar la información que contiene cada tópico, además de adentrarse en los matices entre líneas. Me parece importante tener en cuenta que *«las palabras no son espejos, sino expresiones de alguna conversión colectiva»* (Gergen,1997:160), y no tomar lo aquí expuesto como un modelo cerrado ni tampoco utilizarlo como instrumento de censura a la “experiencia vivida” por los sujetos de la investigación.

Los resultados de la investigación tampoco dejan de ser subjetivos, estarán abordados en función de los ojos que lo leen. De acuerdo con el profesor Fernando Hernández⁹³, en la investigación que pone énfasis en la narración, sus resultados no emergen de los datos sino de la relación que el lector establece con lo que el investigador le ofrece. Principalmente porque se adopta una perspectiva de significado, y quien construye el significado es el lector. Por muchos datos o base empírica que se manejen, es el lector quien construye la historia sobre los datos. En el fondo quien interpreta es el lector. En tal caso, se construye una narración para que el lector pueda sumergirse y pueda construir su propia interpretación. Como el profesor Hernández expone, ésta es una idea que aunque está poco extendida en España, en otros países encontramos muchos trabajos que adoptan esta posición.

El propósito de realizar este estudio ha sido el de buscar algunas referencias para nuestras reflexiones como maestros, profesores, formadores, directores o personas involucradas en la tarea de la enseñanza. Para que, partiendo del lugar elegido, podamos repensar nuestra práctica y nuestras relaciones, abrir espacio a nuevas posibilidades que impliquen una mayor “comprensión emocional” en la enseñanza.

Contar la propia historia es “re-presentar” la experiencia (McNamee y Gergen,1996) y en este sentido reitero los agradecimientos a TODAS y TODOS los que nos ofrecieron “sus voces” para que pudiéramos aprender de sus vivencias.

EL PROCESO DE COMPRESIÓN EMOCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

«Enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio grado de comprensión emocional» (Hargreaves, 1998a:319).

Esta premisa ha sido el marco de referencia para esta investigación. Enseñar es una práctica emocional (Hargreaves,1998a). En el acto de enseñar, el docente tanto si se propone transferir “contenidos” o sus conocimientos como experiencia de vida, estará transfiriendo también - quiera o no - sus emociones, sentimientos, constructos, comprensiones e incomprensiones, etc, con base en su forma de ser. De igual manera para el estudiante, el acto de aprender le remueve emociones, sentimientos, constructos, comprensiones e

⁹³ Cuando hablo del “profesor Fernando Hernández”, me refiero a las reflexiones desarrolladas en el aula y durante la construcción de este estudio. Cuando hablo de “Hernández” apunto sus referencias como autor.

incomprensiones, con base en su forma de ser. De este modo, podemos afirmar que uno enseña y aprende desde su flexibilidad o rigidez, tolerancia o arrogancia, paciencia o irritabilidad, coraje o miedo, etc. Si una persona no comprende los fenómenos que operan en sí mismo, le será difícil comprender realmente lo que le ocurre al otro.

¿Cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo?

La necesidad de cambios en la educación, en lo que se refiere a atender la formación inicial del profesor, abarca diversos tópicos. Con base a ellos, este estudio se centró en la importancia de la comprensión emocional y la falta de espacio para abordarla en el contexto educacional (Hargreaves). El objetivo del mismo ha consistido en señalar los indicadores emocionales que pueden surgir entre los estudiantes de un programa de formación en educación visual y plástica, y pensar en un posible espacio para argumentar la comprensión emocional, todo ello como base de la construcción de la identidad docente.

Para llevar a cabo esta propuesta, elegí como “contexto de la experiencia vivida” o escenario y población, a los estudiantes que obtuvieron el Certificado de Aptitud Pedagógica – CAP - en el bienio 1998-99. Se trata de un curso experimental de formación inicial del profesorado de secundaria en educación visual y plástica, dirigido por la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo da la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona. El interés en desarrollar esta investigación con este grupo se justifica por la afinidad entre el marco teórico de esta investigación y la propuesta del curso.

Si consideramos la emoción como uno de los factores fundamentales para el aprendizaje, ¿cómo ignorar los procesos de “comprensión emocional” en el currículum?

Considero que la **EMOCIÓN**, es una manifestación que pertenece a un “mundo propio” y complejo que compone al individuo. Ella se manifiesta a partir de la interpretación de un constructo nuclear y la forma de ser, con los que el individuo implicado actúa dentro de un contexto de interacción en el que predominan las influencias culturales.

Siguiendo a Denzin (1984), entiendo que “la comprensión emocional” es un factor fundamental en la dinámica de interacción, y el arte es uno de los mediadores en este proceso de comprensión.

Aunque educadoras y educadores no tengan porque asumir un papel que no les corresponde, es imprescindible tener una mirada y escucha atentas que puedan percibir al sujeto con su historia, su contexto, sus necesidades y sus dificultades para comprender realmente lo que éste intenta comunicar. Es preciso considerar que, muchas veces, este mensaje no es un acto consciente del sujeto y éste no consigue percibir por sí mismo aquello que su inconsciente está comunicando. Así, el silencio y la explosión también son formas de

comunicación, al igual que el no hacer una actividad, sea por dificultad, falta de estímulo, rebeldía, etc. A todos estos factores les corresponde una comprensión emocional.

De acuerdo con Hargreaves, es indudable la importancia de que la formación inicial considere un espacio para abordar la comprensión emocional. Este espacio permitiría que el profesional se reconociera como individuo que tiene corazón, cuerpo, mente, alma, etc., que no es una máquina para producir y consumir. Que asumiera su identidad. Que se valorizara como persona. Que escuchara sus necesidades, respetara sus limitaciones y que tuviera siempre presente que está trabajando con otros seres tan maravillosos y complejos como él mismo.

Desearía que este estudio pudiera traer aportaciones a los lectores, a los cursos de formación inicial, a la educación del arte, a la educación en sí u otro posible contexto. Y que cada uno pudiera extraer para sí elementos de comprensión.

60. La metodología

Tomando como incentivo la invitación de Eisner (1998:283) de «*encontrar nuevos mares por los que navegar*» en el sentido de plantear otras posibilidades de ver cómo puede realizarse la indagación en investigaciones educativas, esta investigación ha mantenido en gran parte los propósitos y perspectivas metodológicas previstos en el proyecto inicial, salvo algunos aspectos que se diluyeron por sí solos. Sin embargo, sólo fue posible trazar la propuesta metodológica a partir de las aberturas de las características de un estudio cualitativo, que tiene una visión naturalista, interpretativa, holística, empírica y empática (Stake,1998). Su propio desarrollo se ha concentrado de forma natural en tres vías: la fenomenología, los constructos personales y el arteterapia. Esta última se presenta como técnica de referencia de constructos no verbales y ocupó una línea transversal con el cual he buscado las evidencias, al mismo tiempo que describía el recorrido. Este pasó a ser mi lenguaje y mi forma de estructurarla, como característica personal con la cual dialogo.

Para emplear la metodología y definir los conceptos, me basé en distintos discursos que siguen algunos de los caminos recorridos por Denzin (uno de los pilares de referencia del estudio), principalmente en lo que se refiere a las teorías de Heidegger y Schütz. Además me fundamenté en algunos planteamientos de los ámbitos de la educación artística para la comprensión de la cultura visual, del arteterapia, la psicología, la sociología y la filosofía, no sólo de nuestra cultura propiamente sino también en algunos aspectos de otras.

Considero que la metodología aplicada posibilitó la participación activa de los sujetos de la investigación y el alcance de los objetivos del estudio. De igual manera, como investigadora, me sentía «*parte integrante de la situación*» Amaus (1996:47). Principalmente porque el campo de la fenomenología abre espacio a que el investigador esté atento a su propia subjetividad (Augras, 1986). Como la investigación gira en torno a la “comprensión”, sería incoherente separar lo profesional de lo personal. Mi subjetividad formaba parte de la intersubjetividad del contexto investigado donde todos compartíamos una experiencia. Igual que cuestiono cómo comprender al otro sin comprenderse a sí mismo, también me he cuestionado cómo definir la comprensión emocional sin vivirla en mí. Así, a medida que investigaba la propia investigación me investigaba a mí misma.

Tomando como referencia la investigación de Denzin (1984:9) sobre la “comprensión emocional”, ésta sugiere algunos criterios para considerar una interpretación fenomenológica:

1. ¿La interpretación de la emoción ilumina, revela y explica la emoción vivida?
2. La interpretación descansa en una densa contextualización, en materiales difícilmente descritos y en conceptos cercanos a la experiencia?
3. ¿La interpretación está históricamente fijada y temporalmente enraizada?
4. ¿La interpretación concentra lo que se sabe sobre el fenómeno?
5. ¿La interpretación incorpora conocimientos previos e interpretaciones (los del investigador y otros incluyendo los más recientes que están surgiendo) como parte de la totalidad estructural entendida e interpretada?
6. ¿La interpretación de emociones produce una comprensión?; es decir, ¿los elementos que se interpreten se unen para formar un total, entero y significativo?
7. ¿La interpretación está sin terminar? Toda interpretación es necesariamente provisional e incompleta para que el investigador pueda empezar de nuevo cuando vuelva al fenómeno.

Sin embargo la “interpretación” no ha sido el foco central de los análisis. No se trataba simplemente de interpretar un mensaje, sino de reconstruir el camino de la experiencia vivida. Es decir, lo más importante no era la “interpretación” de los hechos, sino la “comprensión” de ellos. Esto ha sido posible a través del “método temático” como búsqueda de los temas emergentes.

El uso de las imágenes

La aplicación del arteterapia como técnica para la búsqueda de evidencias en una investigación educativa, se explica por sus objetivos y características, además de ser un

método propio del proceso de comprensión psíquica y educacional. También por tratarse de una herramienta propicia a la comunicación a través de las imágenes, con acceso al mundo subjetivo y por tratarse de una vía de conocimiento en el proceso de individuación, que permite la comprensión de sí mismo.

La aplicación de los recursos de los constructos no verbales en una investigación, es teóricamente aceptable y son innumerables los investigadores que han comprobado el uso del arte como identificación de significado. En este estudio, el uso de las imágenes, tuvo el papel de desvelar expresiones sumergidas a efectos de comprensión y como forma de facilitar la comunicación. De esta forma, el lenguaje a través de las imágenes se convirtió en una herramienta de exploración abierta que pudo sistematizar los mapas de la reconstrucción del significado de la experiencia vivida y darle contextualización por medio del marco teórico, .

61. Consideraciones generales sobre la comprensión emocional

1. La expresión “comprensión emocional” puede ser entendida como “comprensión de ‘hechos’ emocionales”. Es decir, la comprensión de un acto o hecho donde el factor emocional es relevante. Estos hechos pueden referirse a la experiencia vivida por un individuo en particular o en un contexto compartido. La emoción es un fenómeno que implica “relación” de uno consigo mismo y con los demás.
2. La comprensión emocional no es necesariamente bilateral. En este sentido, aunque Denzin (1984) defina que sólo es posible tener comprensión emocional con la participación de las personas implicadas en la experiencia, he observado que sólo es posible que tenga esta comprensión quien logra distanciarse emocionalmente del hecho y percibirlo como quien percibe el desarrollo del fenómeno. No basta ser consciente de la existencia del otro, sino que es fundamental darse cuenta del significado de sus acciones y de las propias.
3. Cuando la cuestión implica una búsqueda de comprensión emocional, uno puede atenerse en ejercitar el acto comprensivo por las vías que le son propias (a través del intelecto, de la intuición, del sentir, etc). Para impulsarlo o potenciarlo es importante cultivar la atención. Una persona puede llegar a ser diestra en observar, en sentir, en acompañar lo que está pasando, incluso sin juzgar el hecho. Esta destreza aunque exista, debe ser desarrollada permanentemente en la vida e implica, entre otras cosas, sensibilidad, discernimiento (*«realizar una acción, cualquiera que sea, en oportunidad de lugar y tiempo»* Sessa, 2003:270), conocimiento sobre cómo opera el fenómeno emocional y un saber personal que pertenece al mundo interior de cada uno.

4. La comprensión emocional está enlazada en la auto comprensión y en la comprensión de los demás. El propio “yo” de uno puede comprenderla de sí mismo y del “yo del otro”. La comprensión emocional puede presentarse en distintos momentos como:
 - comprensión emocional de sí mismo, la cual implica la subjetividad dentro de una relación “yo conmigo”,
 - comprensión emocional del otro yo, la cual implica la intersubjetividad y se vincula a la relación “tu” o relación “nosotros”.
 - comprensión emocional mediadora entre dos o más personas, la cual se aplica a una relación “ellos” o “vosotros”.
5. La comprensión puede surgir simultánea e instantáneamente al hecho, o puede llegar después de un tiempo. Cuanto más significativa es la experiencia, más profunda es la comprensión o incomprensión.
6. Las emociones son campos de información y poseen simetrías respecto a otros campos. De acuerdo con Sesha (2003:289), *«la simetría genera un sentido de identidad entre las diversas informaciones»*.
7. Cada individuo tiene sus características propias. De igual que todos tenemos nuestro “talón de Aquiles” que marca nuestra “estructura nuclear”. Este núcleo determina nuestro punto de equilibrio y por simetría también es nuestro punto vulnerable. Es el punto que nos mantiene en el eje cuando somos conscientes de la situación, como también se desmonta cuando no controlamos la misma. Conocer la forma de ser y la estructura nuclear es como la “llave de oro” para la comprensión emocional, tanto de sí mismo como para comprender al otro. Sin embargo, es importante tener un cuidado ético en cuanto al uso de este conocimiento.
8. Como individuos, actuamos, nos interrelacionamos e interaccionamos con otros individuos y con el mundo, con base a nuestras características propias. Todos estamos sumergidos en un contexto de vida donde en su discurrir recibimos influencias de todo lo que nos rodea. En cada momento de la vida cotidiana, ocupamos un lugar que designa nuestra posición para hablar y manifestarnos. En cada posición, tenemos a la vez una manera de percibir y de comprender nuestras vivencias y las de los demás. Todos estos factores generan comunicación y a su vez desencadenan una “interacción social”.
9. El fenómeno de la interacción engloba varios factores, esferas y ámbitos que generan una “cadena emocional”. En esta dinámica podemos encontrarnos como “sujeto agente”, “agente compresivo” o “agente inmaduro”, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función del contexto de experiencia vivida. El entrelazamiento de esferas, ámbitos y experiencias, abarca un amplio campo de **relaciones**, que hemos definido como espectro emocional:

ESFERAS	ÁMBITOS	EXPERIENCIA	RELACIÓN
yo	subjetivo	individual	yo conmigo
tú	intersubjetivo	con el otro	Interpersonal
nosotros	colectivo	compartida	grupál
mundo	sociocultural	global	informal

10. En cada “esfera”, como espacio de manifestación e influencia, hablamos o nos manifestamos en el sentido de “sujeto” que corresponde a una forma personal, como *yo, tú, nosotros, ellos, mundo*, etc. Aunque el foco del estudio se refiera al “yo”, es importante no perder de vista que el ser humano como “Ser”, no se restringe a esta esfera, sino que va mucho más allá. Paradójicamente, es nuestra sed inconsciente por comprender que nos lleva a buscar saber quienes realmente “somos”.
11. A pesar de ser obvios dentro del proceso de comprensión emocional, es importante no perder de vista algunos aspectos que tienen una relación crucial con él, como por ejemplo la sensibilidad, la intuición, la coherencia, el saber escuchar, etc. Además, destaco los siguientes aspectos que desde mi punto de vista también son relevantes:
- La forma de ser de cada persona, la cual demuestra que cada uno tiene una energía propia que le caracteriza y con la cual interacciona con el mundo.
 - El efecto resonancia – por el que destaca la ilimitada dimensión que pueden alcanzar las palabras. Éstas pueden transmitir tanto el miedo como el incentivo, tanto el elogio como la ofensa, tanto el conocimiento como la duda. Dependerá de como cada uno, a partir de su cultura, receptividad y “gafas”, hace su interpretación.
 - El efecto de simetría – que revela que el fenómeno emocional repercute dentro y fuera del individuo.
 - El contexto de la experiencia en su tiempo cronológico, el cual considera que las emociones están vinculadas a las interferencias del entorno.
 - El espacio para el diálogo, el cual posibilita que cada participe pueda “ser” él mismo.
12. Cada investigador o cada persona que necesite poner en práctica la comprensión emocional, podrá buscar un “campo de expresión” (expresiones artísticas, corporales, faciales, etc.), para entender su propio mundo subjetivo y el mundo de los demás. También hay que definir el código de interpretación o esquema interpretativo con el cual analizará la experiencia vivida. He elegido el arte como campo de expresión y el arteterapia más los constructos personales como marco de referencia y esquema interpretativo para este estudio.
13. En el contexto de la enseñanza, la interacción tiene una importancia primordial en los aspectos emocionales. Esto incluye a cada individuo personalmente, como también al grupo-clase y al docente. La relación aula o la relación grupál son frutos de esta interacción, la cual es uno de los principales indicadores emocionales.

Relación con el otro

Una persona realmente aprende a ser profesor en su relación con el otro. Eso se va construyendo cada día y siempre que se establece una relación de intercambio, de aprender juntos y de crecer juntos, de emocionarse y fomentar emociones, de comprender y esperar ser comprendido; de no comprender y quejarse por la incomprensión del otro.

«El otro no es un límite con el que debemos enfrentarnos para poder desarrollar nuestra personalidad; es, por el contrario, una ayuda necesaria para la propia promoción» (Burgos, 2000:83). Sin embargo, también es importante considerar conforme expresa Tolle (2001:160), que es difícil que uno se transforme a sí mismo y ciertamente no podrá transformar a ninguna otra persona. Lo que sí se puede hacer es *«crear un espacio para que ocurra la transformación»*.

La intersubjetividad es una relación de experiencia entre “sujeto” y “sujeto”. Enfoca las afinidades y diferencias. Es un proceso de encuentro y desencuentro con el otro, el cual posibilita tanto la identidad como el diálogo. Es un principio de experiencia compartida (Schütz, Denzin), de desarrollo del sentido común, de comunicación, que favorece la posibilidad de un espacio para una posible transformación, base generadora de los cambios. Es un espacio de aprendizaje, de construcción de la identidad, de asimilación del otro y/o la cultura de un grupo.

En el contexto “aula”, las relaciones suelen ser vividas como: una relación “cara a cara” con actos de *“orientación-otro”* y/o *“sobre-el-otro”*; relación grupal y relación informal - “ellos”. Todas ellas dependerán de la implicación emocional de los sujetos, considerando el contexto en que la experiencia es vivenciada.

Sobre los “grados” de comprensión emocional

En la expresión de Hargreaves (1998a:319), premisa del estudio, él sostiene que *«enseñar y aprender también incluye y depende de un amplio **grado** de comprensión emocional»*. En la presente investigación no hemos tratado esta cuestión. Por un lado porque no era la prioridad del estudio y por otro, por la dificultad de mensurar tan profunda subjetividad.

62. Construcción de la identidad docente

Una persona construye su identidad docente en su práctica diaria. Es una construcción para toda la vida. Todo influye en este proceso: la edad, la formación inicial, la experiencia como aprendiz, el contexto, la dirección de poder, el material disponible, la condición social, el propio estado de ánimo y de los demás, el clima, etc. Todo forma parte del contexto de la experiencia, el cual interfiere en todos los aspectos del enseñar y del aprender. En el contexto de formación inicial, la construcción de la identidad docente se hace más evidente, principalmente si la propuesta de formación parte de un enfoque reflexivo. Este contexto también constituye la construcción del significado de la experiencia. A partir del recorrido de esta investigación, destaco los siguientes puntos en referencia a este tema:

1. Hemos visto que la emoción se manifiesta a partir de la interpretación de un constructo nuclear (Kelly, 1955/1991) y la “forma de ser”. El constructo nuclear es equiparable a la noción de “valor”. Esto implica que aspectos del “yo” construidos emocionalmente, se convierten en relevantes para la definición de la propia identidad. Pensando así, cada estudiante podrá tener su propia noción de identidad docente, de igual forma que la irá construyendo a partir de sus propios “valores”.
2. Hay una gran preocupación con la “performance”, en el sentido de estar pendiente de la mirada del otro - *“¡Qué va a pensar el otro!”* -. Esto pone en juego la estructura nuclear del individuo, la cual interfiere en su identidad docente.
3. Las expectativas de los estudiantes con relación a su futuro son grandes. Estas, pueden dar lugar tanto a “confianza” como a “inestabilidad”. Principalmente porque la “expectativa”⁹⁴ ya es en sí un aspecto que implica “la espera de”. La espera, a su vez, puede provocar ansiedad, duda, incertidumbre, etc.; pero también deseo, autoconfianza, sobresalto, etc. Sin embargo, la forma de vivir este momento, y lidiar con la expectativa, dependerá de la forma de ser de cada uno. Es un aprendizaje que depende del trabajo personal de uno mismo.
4. Al concluir el CAP, falta al estudiante ser realmente profesor. De esta manera él se lanza al mundo laboral. Él inicia la construcción de un nuevo mundo, donde pasará por todas las esferas. Ahora ya no está más en el papel de estudiante sino de profesor o profesora que se relacionan con todo el contexto de la nueva experiencia, como una continuación de la cadena emocional y como seguimiento de la construcción de su identidad docente.
5. Hemos percibido que el docente, además de dominar el contenido, necesita tener una clara comprensión de su forma de ser. Conocer sus facilidades, necesidades y dificultades; su cuerpo y su forma de relacionarse con el mundo entre otros aspectos propios de la docencia.

⁹⁴ Véase sobre los aspectos de la “expectativa” en el “Diario de Anita” capítulo V.

6. Emocionalmente, no hay una preparación previa que permite conocerse a sí mismo y a los demás. La incompreensión emocional tanto de sí como del otro, lleva a la tensión y al agotamiento, a la dificultad para el cambio, a la insatisfacción profesional, al “malestar docente”. Mantenemos nuestras resistencias y autodefensas en un proceso cíclico, pero sin saber “lo que nos pasa”. Parece faltar un espejo para vernos y comprendernos.
7. Se ha destacado la necesidad de un espacio “definido” para el intercambio, la afectividad y el conocimiento personal durante la formación. Por más fuerte que uno sea emocionalmente, el enfrentarse con una rutina compleja le desgasta. La posibilidad de comprender lo que está sucediendo, le da sustentación para saber qué hacer, proponer ideas y seguir el camino.
8. El arteterapia podría ser una opción para crear un espacio que facilite la comprensión, dada su facilidad para crear un ambiente para el dialogo y para asimilar la comprensión emocional. Principalmente debido a su posibilidad en facilitar la comunicación a través de las imágenes y el acercamiento al mundo subjetivo, como referencia para comprender al individuo.
9. Al igual que las tendencias de cada persona, por su forma de ser, los enfoques educativos también acompañan las tendencias de acuerdo con la época, los intereses del poder y siguiendo las corrientes de pensamiento de los marcos teóricos. Estas a su vez, son definidas en función del flujo de energía de cada pensador.
10. Independientemente del grado de escolarización, hay siempre una sensación de distancia en la relación profesor / alumno. Aunque en el contexto investigado se trataba de estudiantes que se formaban para profesores, estos se sentían como “alumnos”, en el sentido de estar “bajo la orientación de”. Les faltaba aún el punto de soldadura que les permitiera situarse como “futuros profesionales”. Esto se ve claramente en las situaciones en que tenían que “exponer” algo o a ellos mismos. Este hecho nos revela que la comprensión emocional o su falta, pueden ser considerados en cualquier contexto de enseñanza.

63. Los diversos mundos implicados en el proceso de investigación

Las emociones implican relación con uno mismo y con el entorno. A su vez, esto genera un campo de interacción social el cual circunda varios “mundos” de forma holística. El mundo de la vida cotidiana, que es intersubjetivo y abarca todas las rutinas.

En una investigación acerca de las emociones no podría ser diferente, principalmente por la amplitud del tema. Reunir las emociones en el campo de la educación, vinculándolo a la identidad y proponiendo el arteterapia como proceso de comprensión, ya es demasiado complejo para abordar la especificidad del campo de acción de cada una. Su desarrollo incluyó el mundo de las emociones, el mundo de cada colaborador, el mundo de la

experiencia, el mundo del investigador, el mundo de la vida, etc. Cada uno de estos tenía su propia vivencia en torno a un mismo foco – el estudio de la comprensión emocional.

Mundo emocional

Comprender la complejidad del mundo emocional es quizá semejante a comprender "qué es la vida". Para ilustrarlo, tomé como referencia las aportaciones de antiguos pensadores cuando propusieron el "elemento agua" como representativo del mundo emocional. Así, hemos desdoblado el tema, siguiendo una metáfora simbólica a partir de las características del agua como "función sentimiento" de la tipología junguiana y sus implicaciones en el desarrollo de la vida de una semilla que se transmuta en planta.

Cultivar una planta o cuidar de un jardín no es diferente de acompañar el crecimiento de un hijo o una clase de alumnos. No es diferente de relacionarse con los demás. Cada ser proviene de una semilla, de un grano, de una célula. Trae consigo infinitas probabilidades y es único en su esencia. Para comprenderlos, es importante conocer su historia, su forma de ser. Sus características, necesidades, sus sistemas, sus patrones, etc. Hay plantas que necesitan de más intensidad de luz que otras. Hay algunas que sobreviven casi sin agua. Hay plantas de clima frío, otras de tropical. Hay plantas acuáticas, otras de suelo firme. Cuando nos regalan una planta, si nos preocupamos en cultivarla, primero nos informamos de sus características. Es decir, buscamos el conocimiento sobre como operan sus sistemas. El segundo paso consiste en estar atentos y observar. Observar para discernir. De esta manera construimos nuestro kit de herramientas para este fin.

Cuando dos o más personas comparten un espacio y un tiempo, están ubicadas dentro de un mismo contexto mundano y vivencian una "*experiencia social directa o indirecta*". Sin embargo, en el momento en que se vivencia una experiencia, no siempre es posible captar su sentido o comprenderla. Muchas veces la experimentamos como una gran tormenta donde las emociones se desbordan. En este caso, es preciso dejar un tiempo hasta que las aguas retomen su curso natural y, después de decantar, vuelvan a ser transparentes. Una vez que haya sucedido el hecho emocional, es posible retroceder hacia el pasado, y percibir lo que ha "*transcurrido*". Así, podemos darnos la vuelta y aplicar los actos de reflexión, reconocimiento, identificación, etc.

Como el significado de una vivencia sufre modificaciones según la clase particular de atención que el "yo" asigna a esa vivencia (Husserl), esto implica que el significado de la misma varíe según el momento desde el cual el yo la observa. En cada momento de nuestra vivencia, iluminamos experiencias pasadas o "***experiencias vividas***", que están almacenadas en nuestra memoria. El hecho de "comprender" la emoción, o lo que pasó, o

lo que está pasando, desde el lugar de agente comprensivo, nos permite tener discernimiento lo que nos hace crecer interiormente. La comprensión emocional produce los efectos del “acto de comprender”, cualquiera que sea el momento en que emerja comprensión.

Mundo de la experiencia

Considero que el mundo de la experiencia emocional o también el “contexto”, es donde vivenciamos nuestras emociones y actuamos como “sujeto agente”, “agente comprensivo” o “agente inmaduro”, como espacio de nuestro vivir de cada momento, de cada día.

Esta investigación elige como “contexto de la experiencia vivida” o escenario y población los estudiantes que obtuvieron el Certificado de Aptitud Pedagógica -CAP- en el bienio 1998-99. Cada “contexto de formación” es singular y único, así como cada individuo, como cada grupo, como cada instante de la vida. Este contexto narra una historia propia y registra sus vivencias.

Mundo del investigador

Una investigación «es un proceso de búsqueda en el que se recogen, ordenan, analizan e interpretan evidencias que se hacen públicas. Esto supone por tanto seguir un proceso que implica: vincularse con un tema, plantearse un problema» (Prof. Fernando Hernández⁹⁵). Con estas referencias inicié oficialmente mi proceso investigador.

Hoy, concluyendo el proceso de esta investigación, comprendo el sentido de la construcción de una conciencia investigadora la cual, como no, también implica la emocionalidad. Ha sido un gran aprendizaje el ejercicio de la lectura, el saber interpretar, redactar, familiarizarse con el discurso científico y con el mundo de la metodología. Sin embargo no hay un tiempo estipulado para esta construcción. El tiempo es el propio proceso, y como tal es un desarrollar natural, característico de la investigación con perspectiva naturalista. Esta presenta como una de sus características el diseño abierto, emergente y a construir.

Aunque tengamos en mente el tema que nos motiva a investigar, muchas veces no es simple definirlo para concretar una pregunta. Se imagina un “continente” para delimitar un territorio. Sin embargo, para llegar a excluir hay que ubicarse en el tradicional guión del: ¿de dónde vengo, quien soy y para dónde voy!

⁹⁵ - Correspondencia del Profesor Fernando Hernández escrita en Belo Horizonte-Brasil en agosto de 1997.

Una investigación también tiene mucho riesgo al explorar un terreno nuevo. Siguiendo esta comparación del proceso investigador con el pensamiento de Hernández (1997a:22), también se puede decir que *«soluciones salvadoras no existen, pero sí pequeños pasos que nos ayudan a comprendernos mejor a nosotros mismos»*. El objetivo de cada investigador consiste en colaborar con estos pequeños pasos. La evolución del tema de investigación y la presentación del mismo revelan el proceso de transformación como maduración. Esta evolución ocurre en la constante dinámica de distinguir “lo fundamental y lo dispensable”. *«Todo lo que se dice es interesante, pero no todo tiene la misma importancia»*, advierte el profesor Hernández.

El desarrollo del problema de investigación puede ir desencadenando muchos otros. ¡Forma parte de la vida! El hecho de llegar al final de la línea no quiere decir tampoco que hemos dejado todo resuelto. Como expresa Sancho (1990:42) en el proceso de investigación *«el diseño es abierto, “emergente”, se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, por cuestiones logísticas»*. Quizá, otros que vengan a seguir nuestros pasos, desarrollaran las ideas que no quedaron claras, otras sin respuesta, algunas hipótesis o, tal vez, algún equívoco.

Los directores de tesis son muchas veces nuestros primeros compañeros de ruta. Son ellos quienes hacen el primer encuentro con nuestra propuesta, los que apuestan por nuestra aventura. Su papel resulta fundamental en todo el proceso, aunque sea poco argumentado en los libros de metodología o poco reconocido por las instituciones. Con ellos se establece una relación que también implica procesos de comprensión emocional.

La investigación, como un proceso de construcción, va concretándose a través de diversos factores: interés, tema, objetivos, metodología, etc. Como define Woods (1996:73) *«por muy rigurosos que sean los métodos empleados, la investigación es siempre una construcción. Esto se debe a que los investigadores deben involucrar sus propias personas en la investigación, interpretando lo que ven o escuchan»*. Cabe al investigador, con el apoyo del director “apuntar el criterio de dirección”.

En el hecho de involucrar a la propia persona, no hay como separar el proceso de la investigación de la vida. La investigación se desarrolla concomitantemente a otras cuestiones: nuestros conflictos, alegrías, trabajo y vida afectiva; la inflación, el progreso, las guerras, la cultura y el mundo en sí. Entre “bastidores” se procesa una transformación interna de nuestro propio cuerpo.

Investigar no es sólo leer, escuchar, interpretar, analizar, descubrir. El plasmar de la comprensión precisa inspiración para ser comunicada. ¿Cómo? A veces hay que buscar la inspiración en el silencio, en la retirada en sí mismo, en los trastornos de lo cotidiano, entrar

en otra atmósfera sin salir de lo real. Buscar en algunas palabras y, ¡porqué no, en el corazón! Esta producción se realiza quizá en el “silencio de la noche”, cuando duermen los hijos, la pareja, los amigos, la ciudad. Cada persona tiene una manera propia de trabajar y de dejar fluir la creatividad.

Por instinto, somos investigadores de nosotros mismos. Cuando niños descubrimos el llanto como expresión, el pecho como alimento, nuestros primeros gestos, los movimientos, la diferencia de sexo, etc. En un ámbito mayor, por no acomodarnos con las respuestas ya existentes o por querer descubrirlas, nos lanzamos a la búsqueda de nuevos interrogantes. Toda esta experiencia desencadena la construcción de una nueva identidad: el yo como investigador.

Esta construcción también incorpora un significado de la experiencia emocional. Paralelamente al proceso de investigación, en un taller de mandalas con Muriel Chazalon, he construido esta imagen que expresa para mí el significado de este estudio.



64. Algunas cuestiones que quedan abiertas a una próxima investigación

Además de otras ideas que puedan surgir, me planteo algunas cuestiones que quedan abiertas y cabría preguntar en otro momento:

1. La tesis de Denzin (1984) enfoca la emocionalidad como base de las organizaciones y relaciones sociales. Para él, estos dos contextos son generadores de experiencia de sentimientos comunes y la emocionalidad es una condición muy fundamentada que asciende a las estructuras sociales. Asume incluso que el análisis de la intersubjetividad emocional podría dar pistas a nuevas posibilidades de la teoría

fenomenológica, en lo que implica la estructura y organización de las relaciones sociales. ¿Cómo?

2. Frente a la gran diversidad de inmigrantes que llegan a España, ¿cómo lo estarán viviendo emocionalmente tanto los profesores como los alumnos? ¿Los futuros docentes reciben una preparación especial para ello? ¿Cómo la comprensión emocional podría apoyarles?
3. Considerando los grandes avances tecnológicos y la aceleración de la deshumanización profesional, ¿cómo los docentes pueden mantener su identidad?
4. Partiendo del fenómeno de la transferencia que está extensamente explicado por la psicología y la pedagogía, llego a cuestionar ¿hasta dónde los síntomas emocionales vivenciados por profesores y alumnos, no estarán siendo transferidos entre ellos, comprometiendo la práctica docente?
5. Emocionalmente, ¿cómo los docentes están afrontando la cultura visual representada, por ejemplo, en la forma de vestir de los adolescentes?
6. Emocionalmente ¿qué es lo que impide que se produzcan cambios en el currículum o que se produzcan cambios en el modelo de escuela o incluso en la visión de subjetividad del profesor y del alumno? ¿Cómo eso afecta al desarrollo del currículum?

65. Palabras finales

«Cualquiera de nuestras interpretaciones del universo puede ser evaluada científicamente de forma gradual si persistimos y aprendemos de nuestros errores.»

George KELLY

La comprensión emocional está directamente ligada a las relaciones, sean estas entre profesores, alumnos, parejas, padres y hijos, hermanos, amigos, personas, sociedad, países, mundo, vida, etc. Toda relación implica una comunicación y toda comunicación invoca una emoción. Nuestra forma de comunicar, interpretar los hechos, de sentir la vida y el mundo, pueden hacernos crecer como impedirnos vivir: optar forma parte del discernimiento que implica saber situarnos de acuerdo con la *«oportunidad de lugar y tiempo»* (Sesha, 2003:270).

Entre las formas de expresarse o comunicarse está la violencia, que es uno de los puntos claves que requieren aplicación de comprensión emocional. De ella puede derivar el miedo, el desamor, la incompreensión, la guerra, etc. Muchas veces pensamos en la violencia como

si estuviese lejos de nuestras manos. Sin embargo nos olvidamos que esta tiene infinitas facetas y somos sorprendidos por ella.

Consciente o inconscientemente nos violentamos con las palabras, con el malhumor, con el no respecto al cuerpo, a la intuición, a la esencia de nuestro ser y de quien nos rodea. La causa de ello suele estar en no saber escuchar, discernir, no comprender o reconocer lo que pasa. Como no siempre estamos atentos al mensaje que recibimos o queremos transmitir, nuestro orgullo, envidia, celos, ignorancia, insensibilidad, entre otras dificultades, acaban por expresar por nosotros nuestras emociones.

Cuando estamos sumergidos en el mundo con los ojos cerrados o mirando en una única dirección, se vuelve difícil comprenderlo. Igualmente, si cerramos los ojos a nuestro mundo interior ignoramos saber quienes somos, los por qué de nuestras actitudes y dificultades; sobre el por qué de nuestro amor o nuestro enfado, entre tantos otros aspectos que nos anima o aflige. Nos es más fácil asignar los problemas a la responsabilidad del otro. Nos es cómodo tomar pastillas y cerrar los ojos para no vernos por dentro o a través del espejo. En la falta de inquietud en querer saber lo que realmente sucede, muchas veces preferimos mantenernos en la “seguridad” de nuestros constructos y considerarlos tan sólo a ellos. Pero si hacemos el esfuerzo de **COMPRENDER** y **DISCERNIR**, dejando que nuestra sensibilidad e intuición hablen más alto, tendremos la posibilidad de prevenir que no se ascienda la violencia.

A través del **DIÁLOGO** emerge una oportunidad para que los problemas puedan ser manifestados, analizados y transformados. La comprensión emocional tiene un papel fundamental en esta dinámica, así como en la dinámica de interacción. Sin embargo, para comprender al otro es primordial comprenderse a sí mismo. En la medida en que los individuos se comprendan y, a partir de ello, reconozcan y cultiven sus propias necesidades de cambio, se abren mayores posibilidades de alcanzar cambios en la educación y consecuentemente en el mundo.

Con este fin, es imprescindible crear espacios en la formación docente que propicien la comprensión emocional y posibiliten la transformación de uno mismo y de su entorno. El arte, como vehículo de comunicación y representación, puede ser una grande opción para mediar estos procesos.

La búsqueda de soluciones para los actuales problemas - mundo, escuela, sociedad, individuo, etc. - podrá llevarnos al encuentro de otros conocimientos. No es por falta de

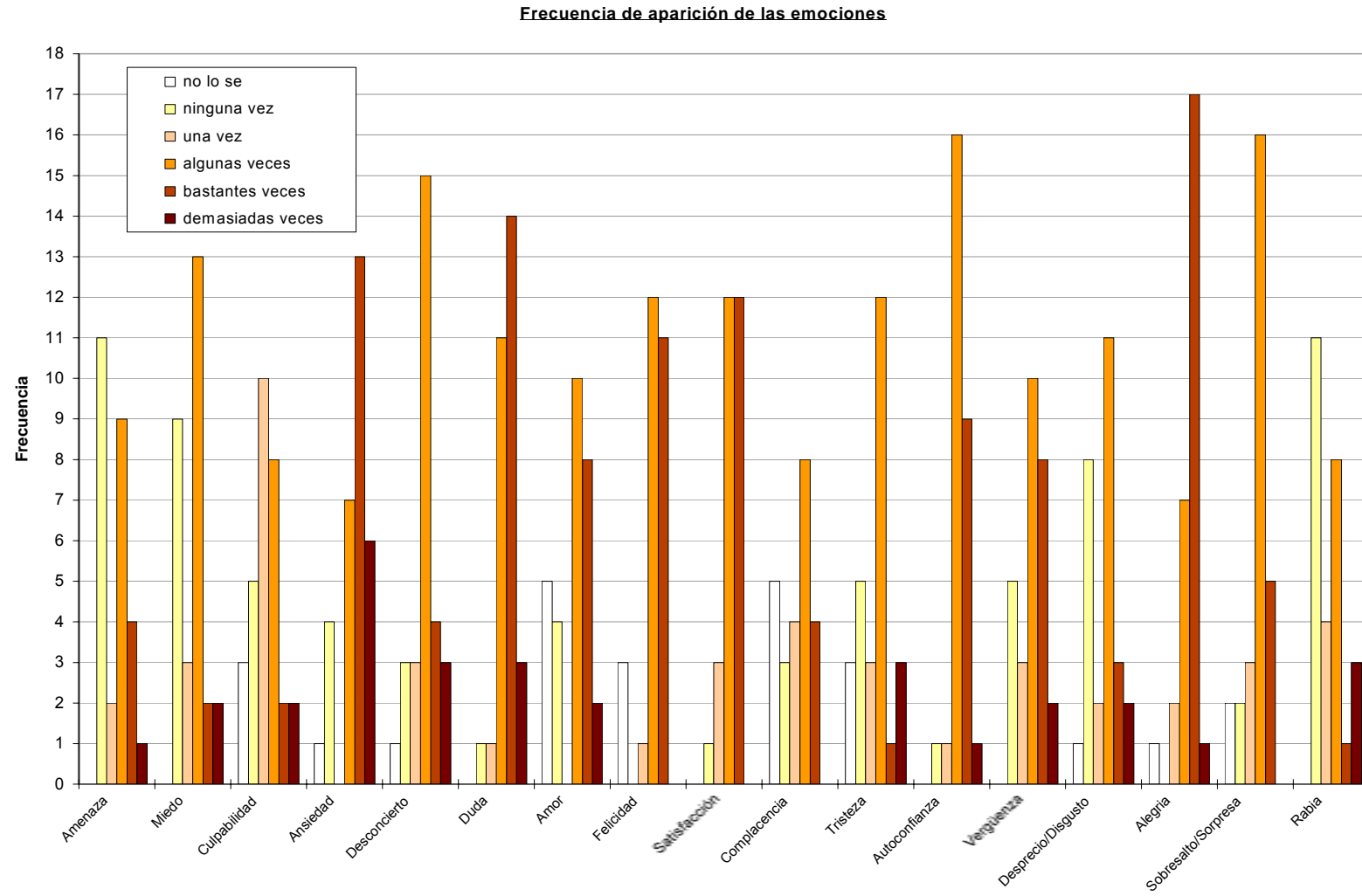
investigaciones que todavía se mantiene la estructura del sistema. Pero, si todos pasamos por un proceso de formación en UNA ESCUELA, podrá ser en este lugar donde encontraremos la oportunidad de concienciación para construir este nuevo siglo. Como educadores, investigadores, pensadores y artistas, podríamos proponer formas de emprender esta acción.

Particularmente, permanezco con la inquietud de buscar rutas que faciliten poner en práctica esta comprensión, pues mientras se discuten las teorías, sobre lo que es “cierto o no” y se sugieren estrategias para la educación, el tiempo no para. Por suerte, mujeres y hombres aún se lanzan a la enseñanza y son millones de estudiantes entre niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos los que se encuentran en proceso de formación, en el que EMOCIONALMENTE, TODOS construyen sus identidades.

ANEXOS

RESUMEN ENCUESTA

3. GRÁFICO FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LAS EMOCIONES



REFERENCIAS ONOMÁSTICAS

NOMBRES	PERÍODO
ARISTÓTELES	384-322 a.C.
BERGSON, Henri	1859-1941
BLAY, Antonio	1924-1985
BRENTANO, Franz	1838-1917
CANNON, Walter B.	1871-1945
DARWIN, Charles R.	1809-882
DESCARTES, René	1596-1650
DEWEY, John	1859-1952
EMPÉDOCLES DE AGRIGENTO	485-435 a.C.
FREIRE, Paulo	1921-1997
FREUD, Sigmund	1856-1939
GALENO	129-c.199
HEIDEGGER, Martin	1889-1976
HIPÓCRATES	460-377 a.C.
HUME, David	1711-1776
HUSSERL, Edmund	1859-1938
JAMES, William	1842-1910
JUNG, Carl G.	1875-1961
KANT, Immanuel	1724-1804
KELLY, George	1905-1966
LANGER, Susanne Katherine	1895-1985
LANGUE, Nikolái Nicoláevich	1858-1921
LOWENFELD, Viktor	1903-1979
MASLOW, Abraham Harold	1908-1970
MERLEAU-PONTY, Maurice	1908-1961
NÉDONCELLE, Maurice	1905-1976
PLOTINO	204-270
ROUSSEAU, J.Jacques	1712-1778
RYLE, Gilbert	1900-1978
SARTRE, Jean-Paul	1905-1980
SCHELER, Max	1874-1928
SCHRÖDINGER, Erwin	1887-1961
SCHÜTZ, Alfred	1899-1959
SPINOZA, Benedict	1632-1677
STEINER, Rudolf	1861-1925
TALES DE MILETO	c.625- c.546 a.C.

GLOSARIO

ACCIÓN	Para Schütz (1972) toda acción puede presentarse bajo dos aspectos: Puede significar el acto ya constituido, considerado como una unidad completada, un producto terminado, una objetividad. O la acción en el curso mismo en que se constituye, y como tal, un flujo, una secuencia en curso de hechos, un proceso de producción de algo, una realización.
AGENTE	El sujeto que realiza una acción o produce un efecto para el cual reclama una comprensión. Ejemplo: “yo” produzco una acción, al mismo tiempo puedo o no comprenderla y consciente o inconscientemente puedo desear que el “otro” me comprenda.
AGENTE COMPRENSIVO	El sujeto que recibe o percibe la acción expresada por el sujeto agente y está abierto a “comprender” y/o reflexionar sobre la situación.
AGENTE INMADURO	El sujeto que no llega a comprender lo que sucede o está cerrado a la comprensión. También se refiere a una falta de madurez emocional. Dependiendo de la situación, el sujeto agente puede asumir una actitud activa o pasiva. Es decir, puede producir o recibir una acción, sin embargo permanece inmutable delante de la situación. Esta inmutabilidad entre otras cosas, puede ser por omisión, como una no preocupación en reflexionar sobre el hecho, o por incapacidad de posicionarse, aunque juzgue e interprete la posición del otro. Como ejemplo de una actitud activa, estaría la agresión en general. Como actitud pasiva estaría por ejemplo, la emotividad postmoderna conforme describe Hargreaves ⁹⁶ . Uno percibe una acción agresiva y hace como si no “pasara nada”.
CADENA EMOCIONAL	Movimiento circular producido con el cambio de posición entre las esferas del “yo, tú, nosotros, vosotros, ellos”, el cual representa una situación de carácter emocional y de relación.
CONDUCTA	Schütz, siguiendo a Husserl, utiliza el término “conducta” para designar las vivencias “espontáneas” que acontecen en el “aquí y ahora”. También se refiere a ellas como “Acto” escrito en mayúscula, por asignarle un especial relieve. Este es diferente de “acto” en el sentido de hecho cumplido, también traducido como “acción”. La conducta como vivencia difiere de todas las otras vivencias por el hecho de que presupone una actividad del yo.
CONGÉNERES	Representa los otros “yoes” que forman parte de nuestra realidad social directamente vivenciada. Al vivir con ellos, los vivenciamos directamente a ellos y a sus vivencias. (Schütz, 1972).
CONSTRUCTOS	« <i>Patrones de Interpretación</i> » (Botella y Feixas, 1998:57).
CONSTRUCTOS NUCLEARES	Para Kelly, son los que « <i>gobiernan los procesos de mantenimiento de la persona, aquellos mediante los cuales mantiene su identidad y su existencia</i> » (Botella y Feixas, 1998:77).

⁹⁶ Véase sobre las emociones desde una actitud postmoderna en el apartado 15 capítulo II.

CONSTRUCTOS PERSONALES	La Teoría de Constructos Personales (TCP) ha sido desarrollada por George Kelly (1955/1991), y sostiene que las personas utilizan dimensiones cognitivas denominadas “constructos” para evaluar sus experiencias personales. Dichos constructos son los elementos de la visión del mundo de la persona, a partir de los cuales juzga y toma decisiones. Esta teoría se organiza en “sistemas de construcción” que se relacionan con el núcleo de la personalidad.
CONTEMPORÁNEOS	Para Schütz (1972:209), es «alguien de quien yo sé que coexiste conmigo en el tiempo, pero a quien no vivencio en forma inmediata».
ESFERAS	Espacio de manifestación e influencia donde hablamos o nos manifestamos como: “yo, tú, nosotros, ellos, vosotros, mundo”.
INDICADORES EMOCIONALES	Representan el significado de las vivencias, experiencias o tipos de tareas, actividades escolares y didácticas que conllevaron un efecto emocional en la vida de los estudiantes.
INDIVIDUO	Cuando menciono el concepto de “individuo”, me refiero a hombres y mujeres como un SER único, complejo e inmerso en distintos grupos sociales de acuerdo con el contexto (véase apartado 9, capítulo I).
INTERSUBJETIVIDAD EMOCIONAL	Se refiere a la apropiación interaccional de la emocionalidad de la otra persona, de manera que uno se siente involucrado en las emociones y estados emocionales del otro. Es un proceso de interacción que ensambla a dos o más personas en un mismo contexto de experiencia emocional, la cual es compartida.
MOTIVOS PARA y MOTIVOS PORQUE	Suele afirmarse que las acciones, son conductas motivadas. Pero el término motivo implica dos conjuntos diferentes de conceptos. El primero de estar es el “motivo para” que se denota como el objetivo que se pretende alcanzar con la acción, esta clase de motivos se relaciona con su futuro, desde el punto de vista del actor, en otras palabras podemos decir que el acto proyectado, es decir, el estado de cosas previamente imaginado y que debe ser producido por la acción futura, constituye el “motivo para” de esta última. Esta es la categoría subjetiva. El “motivo porque” es el segundo de los conceptos para motivo. El “motivo porque” hace alusión a las experiencias pasadas del actor, que lo han llevado a actuar de tal o cual manera. Lo que está motivado, en una acción del tipo “porque” es el proyecto de la acción misma. Esta es una categoría eminentemente objetiva, accesible al observador, que debe reconstruir, a partir del acto realizado, la actitud de este ante su acción (Schütz,2004).
ORIENTACIÓN-TÚ	Se refiere a la relación donde una persona está consciente de la presencia de otro ser humano. Esta situación puede ser unilateral o recíproca. Esto también constituye una relación “cara a cara” o «relación social directamente vivenciada». Schütz distingue así, dos tipos de actitudes: una se refiere a los “actos de orientación-otro” y la otra, al hecho de “actuar-sobre-el-otro”. En este último caso Schütz le da el nombre de “interacción social” .
SER AHÍ	Expresión usada por Heidegger y otros autores expresar la idea del SER, es decir de “estar presente” en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, Ada (1975) "El mundo interior del Docente" - Barcelona: Epi Editeurs.
- ABRAHAM, Ada (1986) "El enseñante es también una persona" - Barcelona: Gedisa.
- ACEVEDO, Cristóbal (1995) "Hermenéutica y Ciencias Humanas" - Hemeroteca Virtual de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Logos Septiembre - Diciembre 1995 México - obtenido el 22 de marzo de 2005 en: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>
- ADAM, Eva (et.al) (2003) "Emociones y educación: qué son cómo intervenir desde la escuela" - Barcelona: Laboratorio Educativo.
- AGENDA 21 - Documento de las Naciones Unidas (ONU) acordado por los líderes mundiales en la ECO -1992 - Río de Janeiro -Brasil.
- AGUIRRE, Ángel (ed.) (1995) "Etnografía": Metodología cualitativa en la investigación sociocultural - Barcelona: Marcombo.
- AGUIRRE, Imanol (2005) "Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética" - Pamplona: Univ. Pública de Navarra.
- ALEGRÍA, Cecilia (2000) "Comunicación Efectiva = Comunicación Afectiva" - Madrid: Espasa.
- ALLPORT, Gordon W. (1966) "La personalidad su configuración y desarrollo" - Barcelona: Herder (1937).
- ALVES, Rubem (1989) "O Escorpião e a rã" - São Paulo: Loyola (pp.10 - 5).
- ANDRADE, Liomar Quinto de (2000) "Terapias expresivas" - São Paulo: Vector.
- ANTOLÍ, Benedito (1977) "Aprendizaje - teorías, transferencia, interferencia"- Llobregat: Circulo Editor Universo .
- ARISTÓTELES (1947) "Obras completas de Aristóteles" - Buenos Aires: Anaconda.
- ARISTÓTEL (1961) "De anima" - Oxford: At the Clarendon Press.
- ARISTÓTEL (1984) "Ètica a Nicòmach" - Esplugues de Llobregat: Orbis.
- ARNAUS, Remei (1995) "Voces que cuentan, voces que interpretan" - en LARROSA, J. (et.al.) "Déjame que te cuente" - Ensayos sobre narrativa y educación - Barcelona: Laertes.
- ARNAUS, Remei (1996) "Complicitat i interpretació - El relat d'una etnografia educativa - Barcelona: Col.lecció UB n. 14 - Universitat de Barcelona.
- ARNAUS, Remei (1999) "La formación del profesorado: un encuentro con la complejidad educativa" - em Perez Gómez, J. (et.al) "Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica" - Madrid: Akal (pp.599-636)
- ARNAUS, Remei y CARAMÉS BOADA, Marta (2004) "Enseñar a vivir" - Barcelona: Cuadernos de Pedagogía 337, (pp.89-92).
- ARNHEIM, Rudolf (1971) "Hacia una Psicología del Arte" - Madrid: Alianza forma.
- ARNHEIM, Rudolf (1986) "Nuevos ensayos sobre psicología del arte" - Madrid: Alianza forma.
- ARON RUBIN, Judith (1998) "Art Therapy: an introduction" - Library Binding.
- ATKINSON, Terry & CLAXTON, Guy (eds.) (2002) "El profesor intuitivo" - Barcelona: Octaedro
- AUGRAS, Monique (1986) "O ser da compreensão: Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis: Vozes.
- BACH, Eva y DARDER, Pere (2002) "Sedúcete para seducir" - Vivir y educar las emociones - Barcelona: Piados.
- BACH, Eva y DARDER, Pere (2004) "Des-educate" - una propuesta para vivir y convivir mejor - Barcelona: Paidós.
- BAJTÍN, Mijail (1992) "Estética de la creación verbal" - Madrid: Siglo XXI.
- BANNISTER, Donald (ed) (1977) "New perspectives in personal construct theory" - London: Academic Press.
- BARBOSA, Ana Mae (1978) "Teoria e Prática da Educação Artística" - São Paulo: Cultrix.
- BARBOSA, Ana Mae (1984) "Arte-educação: conflitos /acertos" - São Paulo: Marx Limonades.
- BARBOSA, Ana Mae (1991) "A imagem no ensino da arte anos oitenta e novos tempos" - São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, Ana Mae (1999) "Tópicos Utópicos" - Belo Horizonte: C/arte.
- BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloisa (orgs.) (1990) "O ensino da arte e sua história" - São Paulo: MAC/UPS.
- BARRAGÁN, José M. y HERNÁNDEZ, Fernando (1990) "Las teorías implícitas en la formación inicial - Barcelona: IV Congreso de la SEEA.
- BARRAGÁN, José M. (1991) "Concepciones en torno al Arte y su Enseñaza: implicaciones para la formación inicial del profesorado" - Tesis Doctoral. Departamento de Procesos de la Expresión Plástica - Barcelona: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.
- BARRAGÁN, José M. (1995) "Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum" - Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n. 24 (pp. 36-63).
- BARRAGÁN, José M. (1997) "Educación Artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias" en LÓPEZ, A; HERNÁNDEZ, F y BARRAGÁN, J.M (ed.) "Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía" - Manresa: Angle
- BARRAGÁN, José M. (2004) "Experiència artística i producció cultural, àmbits per a la intervenció socioeducativa" - Barcelona: Educació social, 28 - (pp.19 -30).
- BEATTY, Brenda R. (1999) "Teachers and their leaders: the emotionality of teachers' relationships with administrator" - Toronto: (a paper presented at the ISATT Conference) (mimeo).
- BECH, Josep Maria (2001) "De Husserl a Heidegger: la transformación del pensamiento Fenomenológico" - Barcelona: Universidad de Barcelona (Filosofía; 9)
- BECH, Josep Maria (2005) "Merleau-Ponty" - Una aproximación a su pensamiento - Barcelona: Anthropos.

- BEINFELD, Harriet y KORNGOLD, Efreim (1999) "Entre el cielo y la tierra: los cinco elementos en la medicina china" – Barcelona: Liebre de Marzo.
- BELLO, Susan (1996) "Pintando sua alma": metodo para desenvolver a personalidade criativa - Brasilia: FEDF.
- BERGSON, Henri (1939) "La pensée et le mouvant" – essais et conférences – París:: F. Alcan.
- BERMAN, Marshall (1988) "Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad" – Madrid: Siglo XXI.
- BERMAN, Morris (1984) "The Reenchantment of The World" - NY: Healing Tao Books.
- BISQUERRA, Rafael (1989) "Métodos de investigación educativa" - guía practica - Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, Rafael (1999) "Tutoria i educació emocional a secundària" - Barcelona: Revista del Col.legj.10 (pp.19-22).
- BISQUERRA, Rafael (2000) "Educación emocional y bienestar" – Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, Rafael (2005) "Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal" – www.ua-ambit.org/jomadas2000/Ponencias/j00-rafael-bisquerra.htm - obtenido en 25 de noviembre de 2005.
- BLAY, Antonio (1991) "Personalidad y niveles superiores de conciencia" – Barcelona: Índigo.
- BLAY, Antonio (1992) "Ser, curso de psicología de la autorrealización" – Barcelona: Índigo
- BLUMER, Herbert (1939) "The Polish Peasant in Europe and America": An appraisal of Thomas and Znaniecki's (Critiques of Research in Social Sciences:1) - NY: Social Science Research Council
- BLUMER, Herbert (1982) "El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método – Barcelona: Horas.
- BLYTHE, Tina (org.) (1999) "La enseñanza para la Comprensión – guía para el docente – Buenos Aires: Paidós.
- BOFF, Leonardo (1999) "Saber cuidar" – Ética do humano – compaixão pela terra – Petrópolis: Vozes
- BOHM, David (1980) "La totalidad y el orden implicado" - Barcelona: kairós.
- BOIX-MANSILLA, Verónica (1996) "De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad" – Barcelona: Kikirikí, 42,43 – (pp. 55 – 62).
- BOIX-MANSILLA, Verónica y GARDNER, Howard (1999) "¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? – en WISKE, M.S. (org) "La Enseñanza para la Comprensión – Vinculación entre la investigación y la práctica" – Barcelona: Paidós.
- BOLER, Megan (1999) "Disciplined Absences: Cultural Studies and the Missing Discourse of a Feminist Politic of Emotion – in GIROUX, H. (ed.) (1999) "After the Disciplines – The emergence of culture Studies"- Critical Studies in Education and Culture – NY: Bergin and Carvery Press (pp.157-174).
- BONET, José-Vicente (2001) "El diario íntimo: buceando hacia el yo profundo" – Bilbao: Desclee de Brouwer.
- BOTELLA, Luis (1993) "Emociones y construcción del significado: implicaciones terapéuticas de la concepción constructivista de los procesos emocionales" – Barcelona: Revista de Psicoterapia, vol IV,n.16 (pp.39 – 55).
- BOTELLA, Luis y FEIXAS, Guillem (1998) "Teoría de los Constructos Personales": aplicaciones a la práctica psicológica – Barcelona: Laertes.
- BOTELLA, Luis y FIGUERAS, Sara (1995) "Cien años de psicoterapia: ¿El poverir de una ilusión o un provenir ilusorio?" – Barcelona: Revista de Psicoterapia n. 24 (pp.13-28).
- BRUNER, Jerome (1996) "Realidad mental y mundo posibles – los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia" – Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1997) "Atos de Significado" – Porto Alegre: ArtMed.
- BURCKHARDT, Titus (1976) "Alquimia " – Barcelona: Plaza & Janes.
- BURGOS, Juan Manuel (2000) "El Personalismo" – autores y temas de una filosofía nueva – Madrid: Palabra.
- BURKE, Peter (1993)"Formas de hacer historia" - Madrid: Alianza.
- BURR, Vivien (1996)"*Introducció al construccionisme social*"- Barcelona: Univ. Oberta de Catalunya Proa.
- BUXÓ, M.Jesús (1995) "El arte en la ciencia etnográfica" – en AGUIRRE, Á (ed.) "Etnografía": Metodología cualitativa en la investigación sociocultural - Barcelona: Marcombo.
- BYINGTON, Carlos A. (1996) "Pedagogía simbólica": a construção amorosa do conhecimento de ser – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- CALHOUN ,Cheshire y SOLOMON, Robert C. (comp) (1989) "¿Qué es una emoción" – Lecturas clásicas de psicología filosófica – México: Fondo de Cultura Económica.
- CAMERON, Julia (2000) "El derecho y placer de escribir" – curso de escritura creativa – Madrid: Gaia.
- CAPACCHIONE, Lucia (1999) "El Diario creativo" – Madrid: Gaia
- CAPACCHIONE, Lucia (2003) "El poder de tu otra mano" – Madrid: Gaia
- CAPRA, Fritjof (1975) "El Tao de la Física"- Madrid: Luis Carcamo.
- CARBONELL i SEBARROJA, Jaume (1990) "La Reforma educativa a lo claro" – Madrid: Editorial Popular.
- CARBONELL i SEBARROJA, Jaume (2001) "La aventura de innovar: el cambio en la escuela" – Madrid: Morata.
- CARDÚS, Salvador (2000) "El desconcert de L'educació – Barcelona: Campana.
- CARMONA, Anna M. (1999) "Història de la Farmàcia "- Barcelona: Signo (1995).
- CASACUBERTA, David (2000) "Qué es una emoción" – Barcelona: Crítica
- CASSIRER, Ernst (1979) "Filosofía de las formas simbólicas" - México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, Manuel (2000) "La era de la información - El poder de la identidad" – Madrid: Alianza - Vol 2.
- CASTILLA DEL PINO (2000) "Teoría de los Sentimientos" – Barcelona: Martínez Roca.
- CELA, Jaujme y PALOU, Juli (2005) "Carta a los nuevos maestros" – Barcelona: Paidós.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain (1988) "Dicionário de Símbolos" - Rio de Janeiro: José Olympio.
- CHIMELI, Nereida (1997) "O processo do adoecer" – Belo Horizonte: Núcleo de Terapia Corporal

- CIORNAI, Selma (1999) "Da contracultura á menopausa: vivências e mitos da passagem" – São Paulo: Oficina de Textos.
- CLANDININ, Jean & CONNELLY, Michael (2000) "Narrative inquiry: experience and story in qualitative research" - San Francisco: Jossey-Bass.
- CLANDININ, Jean y CONNELLY, Michael (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En LARROSA, J. (et.al.) "Déjame que te cuente" - Ensayos sobre narrativa y educación - Barcelona: Laertes. (pp.11-59).
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence (1990) "Métodos de investigación Educativa" - Madrid: La Muralla
- COLOM, Antoni J.(coord) (1997) "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación" - Barcelona: Ariel.
- CONDOMINAS, Georges (1991) "Lo exótico es cotidiano" - Gijón: Júcar.
- CONTRERAS, José (2000) "Sobre las raíces del problema y el andarse por las ramas" – Barcelona: Cuadernos de Pedagogía n.292 (pp.81-86).
- CONTRERAS, José (2002) "La didáctica y la autorización del profesorado" – Goiânia [Brasil]: Conferencia pronunciada en el XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (mimeo).
- CONTRERAS, José (2005) "En primera persona. Liberar el deseo de educar" – en GAIRÍN, J. (coopl.) "La descentralización educativa ¿una solución o un problema? – Barcelona: Cisspraxis.
- CORBELLA, Dr. (2005) "Bienestar emocional – reflexiones sobre como disfrutar la vida" - Barcelona: Planeta.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1997) "Fluir: una psicología de la felicidad" – Barcelona: Kairós.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly and GETZELS, J.W. (1996) "The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art"- London: John Wiley & Sons.
- CURTIS, Bernard y MAYS, Wolfe (comp) (1984) "Fenomenología y educación: autoconciencia y su desarrollo" – México: Fondo de cultura Económica.
- DA SILVA, Tomaz T. (1999) "Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo" – Belo Horizonte: Autêntica.
- DA SILVA, Tomaz T. (coord.) (1995) "Alinígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais na educação" – Petrópolis: vozes.
- DALLEY, Tessa (1984) "Art as therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique".- NY: Tavistock.
- DALLEY, Tessa and CASE, Caroline (1992) "The Handbook of Art Therapy" - London: Data.
- DAMASIO, Antonio (1996) "El error de Descartes" - Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, Antonio (2000) "The Feeling of GAT Happens: Body and Emotions in the Making of Consciousness" - London: Vintage.
- DAMASIO, Antonio (2001) "La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción el la construcción de la conciencia" – Madrid: Debate.
- DAMÁSIO, Antonio (2001a) "O Sentimento de Si" – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência – Portugal: Europa-América.
- DARDER, Pere y BISQUERRA, Rafael (cood) (2001) "Las emociones en la vida y en la educación" – Bases para la actuación docente – Barcelona: Temáticos.
- DARTIGUES, André (1973) "O que é a Fenomenologia?" - Rio de Janeiro: Eldorado.
- DARWIN ,Charles R. (1973) "El Origen de las Especies" – Barcelona: Bruguera.
- DAY, Christopher (1998) "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI" – Madrid: Revista de Educación n.317 (pp.31 – 44).
- DE MASI, Domenico (1999) "A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950" – Rio de Janeiro: José Olympio.
- DEL RINCON, Delio (1997) "Metodologies qualitatives orientades a la comprensió" – Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DEL RINCON, Delio (et.al) (1992) "Investigación educativa": fundamentos y metodologías - Barcelona: Labor.
- DENZIN ,Norman K. (1984) "On Understanding Emotion " – San Francisco: Jasey-Bass Publishers.
- DENZIN, Norman K. (1997) "Interpretive Ethnography": ethnographic practices for the 21st century – Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna S. (1994) "Handbook of Qualitative Research" – London: Sage.
- DESJARDINS, Denise (1997) "Breve tratado de la emoción" - Barcelona: José J. de Olañeta
- DEWEY, John (1895) "The Theory of Emotion: II The Significance of Emotions" – Psychological Review, 2 (pp.13 –32).
- DEWEY, John (1934) "El Arte como Experiencia" - México: Fondo de Cultura Económica.
- DINIZ, Júlio E. (2000) "Formação de professores" – Pesquisa, representações e poder – Belo Horizonte: Autêntica.
- DIOTIMA, Grupo (2002) "El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana" – Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- DOUGLAS, Jack (1970) "Observations of Deviance" – New York: Random House
- DUFRENNE, Mikel (et.al) (1982) "Corrientes de la Investigación en las Ciencias Sociales" :arte, estética y derecho – Madrid: UNESCO – vol 3.
- DURAND, Gilbert (1981) "Las estructuras antropológicas de lo imaginario" -Madrid: Taurus.
- ECHEBARRÍA, Agustín y PÁEZ, Darío (1989) "Emociones: Perspectivas psicosociales" – Madrid: Fundamentos
- ECHEGOYEN, Olleta Javier (2005) "Epoje" - obtenido el 3 de abril de 2005 en: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofia Griega/Filosofia helenística/Epoje.htm>
- ECO, Umberto (1992) "Interpretación y sobreinterpretación" – New York: Cambridge University Press.
- EDWARDS, Paul (1967) "Holism and Individualism in History and Social Science" in "The Encyclopedia of Philosophy" – USA – Copyright .
- EFLAND, Arthur David (1990) "A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts". – New York: Teachers College Press. [versión en español - Barcelona: Paidós (2002)].
- EFLAND, Arthur David (2004) "Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum" – Barcelona: Octaedro.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia (2003) "La Educación en el arte posmoderno" – Barcelona: Paidós.
- EISNER ,Elliot (1998) "El ojo ilustrado" - Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa - Buenos Aires: Paidós.
- EISNER, Elliot (1995) "Educar la visión artística" – Barcelona: Paidós.

- EISNER, Elliot (1997) "The promise and pearls of alternative forms of data representation" -Educational Researcher 26, 6 (pp 4-10).
- EISNER, Elliot (1998a) "Cognición y currículum: una visión nueva" – Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, Elliot (2002) "La Escuela que necesitamos: ensayos personales" – Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, Elliot (2004) "El Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales em la transformación de la conciencia" – Barcelona: Paidós.
- EISNER, Elliot (comp.) (1976) "Cómo preparar la reforma del currículo" – Buenos Aires: El Ateneo.
- EISNER, Elliot and PESHKIN, Alan (1990) "Qualitative inquiry in education: the continuing debate" – New York: Teachers College Press.
- ELLIOT, John (1990) "Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas". En ELLIOT, J. (ed.) "La investigación-acción en educación"- Madrid: Morata.
- EMOTO, Masaru (2003) "Mensajes del agua" – Barcelona: La Liebre de Marzo.
- ERICKSON, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" – en WITTRICK, M. (ed.) "La investigación de la enseñanza, II – Métodos Cualitativos y de observación" – Barcelona: Paidós (pp.195 –295).
- ERIKSON, Erik H. (1971) "Identidad, juventud y crisis" - Buenos Aires: Paidós.
- ESCUDERO MUÑOZ, José M. y GONZÁLES, M. Teresa (1994) "Escuelas y profesores: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente? – Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESTEVE, José M (1998) "El malestar docente" – Barcelona :Paidós.
- ESTEVE, José Manuel (1984) "Proferos em conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes" – Madrid: Narcea.
- FAGALI, Eloísa Q. (org.) (2001) "Múltiplas faces do aprender" – novos paradigmas da pós-modernidade – São Paulo: Unidas.
- FEIXAS, Guillem y MIRÓ, M.Teresa (1998) "Aproximaciones a la psicoterapia Una introducción a los tratamientos psicológicos" - Barcelona: Paidós - Psicología, psiquiatría, psicoterapia n.132.
- FERNÁNDEZ, Enrique (2000) "Explicaciones sobre el desarrollo humano" – Madrid: Psicología Pirámide.
- FERRATER, José (1990) "Diccionario de Filosofía" – Madrid: Alianza (pp. 1545 –1546).
- FERRER, Virginia (1993) "L' individualisme docent com a parany en la cerca del sí-mateix professional" – Barcelona: Guix, 189-190 (pp. 39-44).
- FINK, Dean (2005) "Leadership for mortals; developing and sustaining leaders of learning" - - Barcelona : 18º ICSEI – (mimeo).
- FIRKEL, Eva (1978) "Identidad de la mujer" - Barcelona: Herder.
- FORGHIERI, Yolanda C. (1984) "Fenomenología, existência e psicoterapia" - en: FORGHIERI, Y. C.(ed) "Fenomenología e Psicología" – São Paulo: Cortez.
- FORGHIERI, Yolanda C. (1993) "Psicología Fenomenológica: Fundamentos, Métodos e Pesquisas" - São Paulo: Pioneira
- FOUCAULT, Michel (1970) "Arqueología del saber" – México D.F.: Siglo XXI.
- FRANZ, Teresinha Sueli (2003) "Educação para uma Compreensão Crítica da Arte" – Florianópolis: Letras Contemporâneas
- FREEDMAN, Kerry (1987) "Art Education as Social Production: Culture Society and Politics in the Formation of Curriculum" - in T.S.Popkewitz "The formation of School Subjects" - NY: Falmer Press.
- FREEDMAN, Kerry (1992) " La enseñanza del tiempo y el espacio: Comprensión de la Historia del arte y de la herencia artística" – Barcelona: Revista de Educación, 198 (pp. 81-88).
- FREEDMAN, Kery (1994) " Interpreting gender and visual culture in art classrooms"- Studies in Art Education, 35(3) (pp.157 –170).
- FREEDMAN, Kery (1999) "Aesthetics and the problem of Meaning in curriculum" - University of Minnesota (mimeo).
- FREEDMAN, Kery and HERNANDEZ, Fernando (eds.) (1998) "Curriculum, Culture and Art Education" – Buffalo, NY: SUNY Press.
- FREIRE, Paulo (1973) "Educação como prática de liberdade" - Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, Paulo (1996) "Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa" – São Paulo: Paz e Terra.
- FRUGGERI, Laura (1993) " Las emociones del terapeuta" - Barcelona: Revista de Psicoterapia, vol IV,n.16 (pp.69 – 82).
- FRUGGERI, Laura (1996) "El proceso terapéutico como construcción social del cambio" – en McNAMEE, S. y GERGEN, K (org.) "La terapia como construcción social" – Barcelona: Paidós col. Psicología n. 154 (pp.61 – 74).
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (1992) "Teacher development and educational change" – London: Falmer Press.
- FULLAN, Michael (1993) "Innovation, Reform and Restructuring Strategies – in Cawelti, G.(ed.)"Challenges and Achievements of American Education" – Va: Association for Supervision and Curriculum Development (pp.116-133).
- FULLAT, Octavi (1982) "Las Finalidades educativas en tiempo de crisis" – Barcelona: Hogar del Libro.
- FULLAT, Octavi (1990) "Viaje inacabado: la axiología educativa en la postmodernidad" – Barcelona: CEAC.
- FULLAT, Octavi (1992) "Filosofías de la educación: Paideia" – Barcelona: CEAC.
- FULLAT, Octavi (1996) "Teories i institucions contemporànies de l'educació" – Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya – Psico-pedagogia.
- FULLAT, Octavi (1997) "Teories contemporànies de l'educació" – Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- FULLER, Frances F. (1974) "Concerns of Teachers: Research and reconceptualización" – Chicago: AERA.
- FULLER, Peter (1988) "Art and psychoanalysis" – London: Hogarth
- FURLONG, John & MAYNARD, Trisha (1995) "Stages of student development". In "Mentoring Student Teachers: the growth of professional knowledge" - London: Routledge (pp. 69-99).
- FURLONG, John (et.al) (2000) "Teacher education in transition: re-forming professionalism?" – Buckingham: Open University P.
- GARCÍA, Marcelo (1994) "Formación del profesorado para el cambio educativo" - Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

- GARCÍA, Marcelo (dir) (1991) "Aprender a enseñar": un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes – Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – CIDE.
- GARDNER, Howard (1987) "Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad" – Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, Howard (1994) "Educación artística y desarrollo humano" - Barcelona: Paidós .
- GARDNER, Howard (1995) "Inteligencias múltiples": la teoría en la práctica – Barcelona: Paidós.
- GARDNER, Howard and HATCH, Thomas (1989) "Multiple Intelligences go to School" – Educational Researcher
- GEERTZ, Clifford (1989) "El antropólogo como autor" – Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, Clifford (1994) "Conocimiento Local".- Ensayos sobre la interpretación de las culturas. – Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, Clifford (1996) "Los usos de la diversidad" – Barcelona: Paidós.
- GEORGE, Susan (2001) "Informe Lugano" – Barcelona: Icaria y Internón.
- GERGEN, Kenneth (1992) "El yo saturado" - Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo – Barcelona: Paidós.
- GERGEN, Kenneth (1996) "Realidades y Relaciones": aproximaciones a la construcción social - Barcelona: Paidós.
- GERGEN, Kenneth y McNAMEE, Sheila (1996) "La terapia como construcción social" – Barcelona: Paidós col. Psicología
- GIDDENS, Anthony (1995) "Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea" – Barcelona: Península.
- GIDDENS, Anthony (1997) "Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo" – Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, Anthony (1999) "Consecuencias de la modernidad" – Madrid: Alianza.
- GIDDENS, Anthony (2000) "Un Mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas" – Madrid: Taurus.
- GILES, Thomas (1975) "História do existencialismo e da fenomenologia" – São Paulo: EDUSP.
- GILES, Thomas (1993) "Handbook of effective psychotherapy" – New York: Plenum Press.
- GIMENO SACRISTAN, José y CARBONELL i SEBARROJA, Jaume (coords.) (2004) "El Sistema educativo: una mirada crítica" – Barcelona: Cisspraxis.
- GIROUX, Henry (ed.) (1999) "After the Disciplines – The emergence of culture Studies"- Critical Studies in Education and Culture – NY: Bergin and Carvery Press (pp.157-174).
- GIROUX, Henry A. (1990) "Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje" – Barcelona: Paidós – MEC.
- GIROUX, Henry A. (1996) "Placeres inquietantes" – Barcelona: Paidós.
- GIROUX, Henry A. (1997) "Cruzando Límites: trabajadores culturales y políticas educativas" – Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, Erving (1997) "La presentación de la persona en la vida cotidiana" - Buenos Aires: Amorrortu (1959).
- GOLEMAN, Daniel (1996) "Inteligencia Emocional" - Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, Daniel (1997) "La Salud Emocional": conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente" - Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ, Ángel Pérez (1992) "Formar profesores como profesionales reflexivos." – en SCHON, D. (coord). "Os professores e sua formação" – Lisboa: Dom Quixote. (pp.77 – 92).
- GONZÁLES, Manuel Álvarez (coord.); BISQUERRA, Rafael; GROP (et.al) (2001) "Diseño y evaluación de programas de educación emocional" – Barcelona: Cisspraxis.
- GOODSON, Ivor and HARGREAVES, Andy (eds.) (1996) "Teachers' Professional Lives" – London: Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (2000) "El Cambio en el Currículum" – Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, Ivor (ed.) (2004) "Historia de vida del profesorado" – Barcelona: Octaedro.
- GRANJA, Vânia (1996) "O pensamento de Jung para o estudo do processo de criação da arte" – Rio de Janeiro: Clínica Pomar - Revista Imagens da transformação vol 3 (pp 55-63).
- GRASSI, Ernesto (1955) "Arte e Mito" - Lisboa: Livros do Brasil.
- GRASSI, Ernesto y UEXKÜLL, Th Von (1952) "Las Ciencias de la naturaleza y del espíritu" – Barcelona: Luis Miracle.
- GREENBERG, Leslie y PAIVIO, Sandra (2000) "Trabajar con las emociones en psicoterapia" – Barcelona: Paidós.
- GREENBERG, Leslie; RICE, Laura y ELLIOTT, Robert (1996) "Facilitando el cambio emocional – el proceso terapéutico punto por punto" – Barcelona: Paidós col. Psicología, Psiquiatría, Psicoterapia 149.
- GROP (2001) "Programa de educación emocional: 12-16 años" - Barcelona: Cisspraxis.
- GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary & TREICHLER, Paula (coord) (1992) "Cultural Studies" – New York: Routledge.
- GUBA, Egon G. (1985) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista".- en GIMENO, J y PÉREZ, A. (ed) "La enseñanza: su teoría y su práctica" – Madrid: Akal (pp.148 –165).
- GUIGNON, Charles (1989) "Los estados de ánimo en 'El ser y el Tiempo' de Heidegger – en CALHOUN, C. y SOLOMON, R. (comp) (1984) "¿Qué es una emoción?" – México: Fondo de Cultura Económica – (pp. 247-259).
- HANSBERG, Olbeth (1987) "La diversidad de las emociones" – México: Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, Andy (1998a) "The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership" – Toronto: International Journal Leadership in education, vol.01,no.04 (pp 315-336).
- HARGREAVES, Andy (1998b) "The Emotions of Teaching and Educational Change" – in HARGREAVES, A. (et.al) (eds) "International Handbook of Educational Change" – Dordrecht: Kluwer (pp 558 –575).
- HARGREAVES, Andy and FULLAN, Michael (eds) (1992) "Understanding teacher development" – London: Data.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna y RYAN, Jin (1998) "Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes" - Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, David (1991) "Infancia y Educación Artística" – Madrid: Morata

- HARGREAVES, David; GALTON, Maurice y ROBINSON, Susan (1991) "La psicología evolutiva y la educación artística" - en HARGREAVES, D (ed.) "Infancia y Educación Artística" – Madrid: Morata (pp. 171-191).
- HEIDEGGER, Martin (1998) "El ser y el Tiempo" – Madrid: Fondo de Cultura Económica (1927).
- HELLINGER, Bert (2002) "El Centro se distingue por su levedad – conferencias e historias terapéuticas" – Barcelona: Herder.
- HENRY, Gianna i OSBORNE, Elsie (1992) "L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre" – Barcelona: Rosa Sensat.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1992) "Otro itinerario para la formación inicial" - Cuadernos de Pedagogía, 208 (pp. 26-31).
- HERNÁNDEZ, Fernando (1994) "La organización del currículum por proyectos de trabajo" - Barcelona: ICE da UB – GRAÓ de Serveis Pedagògics
- HERNÁNDEZ, Fernando (1994a) "Para repensar la Educación de las Artes Visuales" - Papers, mayo (pp. 43-58).
- HERNÁNDEZ, Fernando (1996) "¿Cómo aprenden los docentes?" – Barcelona: Kikiriki. Cooperación Educativa. n. 42-43 (pp.120 –127).
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997) "Para afrontar las relaciones entre el arte y la psicología" .- En LÓPEZ, A.; HERNÁNDEZ, F y BARRAGAN, J. M. (eds.) "Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía" - Manresa: Angle.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997a) "Educación y cultura visual" - Sevilla: MCEP.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998) "Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho" - Porto Alegre: ArtMed.
- HERNANDEZ, Fernando (1999) "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar" – Barcelona: Kikiriki - 51 (pp. 21-26).
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) "Educación y cultura visual" – Barcelona: Octaedro
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000a) "Perspectivas sobre la formación docente" – conferencia impartida en el seminario "La formación de formadores desde una intervención dialógica" – Curso de extensión universitaria – Universidad de Barcelona – 24/01/2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000b) "Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho" – Porto Alegre: ArtMed.
- HERNANDEZ, Fernando (2000c) "Educación y desarrollo de la personalidad: Repensar la identidad en la sociedad de la información y la comunicación" – (mimeo).
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000d) "La reforma de 1970 y la perspectiva expresionista en la Educación Artística" - en HERNÁNDEZ, F. (org.) "IV Jornades d'Història de l'Educació Artística" – Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M. (1993) "Para enseñar no basta con saber la asignatura" - Barcelona: Paidós.
- HILLMAN, James (1999) "Re-imaginar la psicología" – Madrid: Siruela (1975).
- HOCHSCHILD, Arlie (1979) "Emotion work, feeling rules and social structure" – American Journal of Sociology, 83 (pp.551–575).
- HOCHSCHILD, Arlie (1983) "The managed heart: The commercialization of human feeling" – Berkeley: University of California Press.
- HOLLIS, James (1995) "A passagem do meio: da miséria ao significado da meia-idade" - São Paulo: Paulus.
- HONEYFORD, R (1982) "Starting teaching" – London: Guilford.
- ILLICH, Ivan (1974) "Energy and equity" – London: Calder & Boyars (1926).
- JAMES, WILLIAM (1917) "La Théorie de l'émotion" – Paris: Felix Alcan.
- JAMES, WILLIAM (1952) "The principles of psychology" – London: Encyclopaedia Britannica.
- JUANOLA, Rose y BARRAGÁN, José M. (coords) (1999) "Educación artística plástica y visual: contenidos, actividades y recursos" – Barcelona: Praxis.
- JUANOLA, Rose y CALBÓ, Muntsa (2002) "Que ocurre después del modelo de Eisner?"- Barcelona: Cuadernos de Pedagogía 312, (pp.735 –748).
- JUANOLA, Rose y CALBÓ, Muntsa (2004) "Hacia modelos globales en educación artística" – en CALAF, R. (coopl.) "Metodologías en Educación del patrimonio artístico" – Gijón: Trea (pp.48-96).
- JUNG, Carl G (1979) "El Hombre y sus símbolos" - Madrid: Aguilar (1964).
- JUNG, Carl G (1994) "Tipos Psicológicos" - Barcelona: Edhasa (1945).
- JUNG, Carl G (1995) "Energía psíquica y esencia del sueño" - Barcelona: Paidós.
- JUNG, Carl G. (1997) "Aion" - Contribución a los simbolismos del sí-mismo – Barcelona: Paidós (1976).
- KAGAN, Jerome (et.al) (1992) "Initial Reactions to Unfamiliarity" - Current Directions in Psychological Science.
- KARAMPELAS, Konstantinos (2005) "Re-designing time management in response to educational change" – Barcelona: 18º ICSEI – (mimeo).
- KATIE, Byron (2005) "Amar lo que es" - Barcelona: Urano.
- KELEMAN, Stanley (1985) "Anatomía Emocional" – São Paulo: Summus.
- KELLY, George (1955/1991) "The psychology of personal constructs" (vols.1 and 2) - London: Routledge.
- KELLY, George (2001) "Psicología de los Constructos Personales" – FEIXAS, G. (ed.) - textos escogidos – Barcelona: Paidós.
- KENNY, Anthony (1964) "Action, Emotion and Will" – NY: Humanities Press
- KINCHELOE, Joe (1997) "A formação do professor como compromisso político" - Mapeando o pós-moderno – Porto Alegre: ArtMed.
- KINCHELOE, Joe y STEINBERG, Shirley (2000) "Repensar el multiculturalismo" – Barcelona: Octaedro
- KLEIN, Jean-Pierre (1998) "Que sais-je? L'art-thérapie" – Paris: Universitaires de France.
- KLEIN, Melaine (1967) "Desarrollos en psicoanálisis" – Buenos Aires: Hormé.
- KNOWLES, Gary (2004) "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia" - en GOODSON, I. F. (ed.) "Historia de vida del profesorado" – Barcelona: Octaedro.
- KRAMER, Edith and WILSON, Laurie (1976) "Childhood and Art Therapy: notes on theory and application" – New York: Schocken Books.
- LACROIX, Michel (2005) "El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments" – Barcelona: La Campana.
- LAING, J (1974) "Art therapy: painting our puzzle of the inner mind" - New psychiatry 6 (nov.28).

- LANGER, Susanne K. (1966) "Los Problemas del Arte" - Diez Conferencias Filosóficas - Buenos Aires: Infinito.
- LANGER, Susanne K. (1980) "Sentimento e forma" – São Paulo: Perspectiva.
- LARROSA, Jorge (1995) "Tecnologías del yo y educación" – Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí - en LARROSA, J (ed) "Escuela, poder y subjetivación" – Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, Jorge (et.al.) (1995) "Déjame que te cuente" - Ensayos sobre narrativa y educación - Barcelona: Laertes.
- LASKY, Sue (1999) "Parents, Teachers and Emotions": Dancing `Round the May Pole, a study of intricate patterns and discord - Toronto: (paper presented at the international Study Association on Teachers and Teaching) (mimeo).
- LeDOUX, Joseph (1998) "The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life" - London: Weidenfeld & Nicholson.
- LeDOUX, Joseph (1999) "El cerebro emocional" – Barcelona: Ariel-Planeta.
- LeDOUX, Joseph (2003) "Synaptic self: how our brains become who we are" – New York: Penguin Books.
- LEWIS, Michael and HAVILAND, Jeannette (1993) "Handbook of emotions" – New York: Guilford.
- LIEBMANN, Marian (1990) "Art Therapy in practice" – London: Kingsley.
- LOGSE (Ley Orgánica General de Sistema Educativo) (1990): Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- LONGOBARDI, Giannina (2002) "emociones en el aula" – en DIOTIMA, Grupo (2002) "El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana" – Barcelona: Icaria-Antrazyt (pp.51-71).
- LOUGHLIN, Lidia (1972) "Profesores y alumnos: ¿comunicación o conflicto? – Buenos Aires: Librería del Colegio.
- LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, Lambert (1970) "Desenvolvimento da Capacidade Criadora"- São Paulo: Mestre Jou (1947).
- LUCILLE, Francis (2004) "Advaita, non-dualité" – obtenido el 15 de noviembre de 2004 en [http:// www.francislucille.com/Spanish.html](http://www.francislucille.com/Spanish.html)
- LURIA, Aleksandr; LEONTIEV, Alexis y VIGOTSKY, Liev (1979) "Psicología y pedagogía" - Madrid: Akal.
- MacLEAN, Paul D. (1993) "Cerebral Evolution of Emotion" - in LEWIS, M. and HAVILAND, J. (ed.) "Handbook of emotions" – New York: Guilford (pp. 67- 85).
- MADDI, Salvatore R. (1972) "Teorías de la Personalidad" – un análisis comparativo – Buenos Aires: El Ateneo – colección de estudios humanísticos (1968).
- MARÇAL, Inez (1996) "Arte: caminho da transformação"- Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor/Secretaria do Estado da Educação.
- MARCELO, Carlos (1998) "Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar." – São Paulo: Revista Brasileira de Educação, ANPED, n.9 (pp.51- 68).
- MARINA, Antonio (1996) "El laberinto sentimental" – Barcelona: Anagrama.
- MARINA, Antonio y LÓPEZ, Marisa (1999) "Diccionario de los sentimientos" – Barcelona: Anagrama.
- MARTÍN, Consuelo (2004) "La revolución del silencio" – Madrid: Gaia Ediciones
- MÄRTIN, Doris y BOECK, Karin (1997) "Qué es inteligencia emocional" – Madrid: EDAF
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.(1999) "Enseñar a los maestros?" Sobre lo que no verificamos (los positivistas apasionados), no interpretamos (los hermenéuticos apasionados) y no hemos sido capaces de transformar (los críticos poco prácticos) – Barcelona: Kikiriki 52.
- MARTÍNEZ, Virtudes (2000) "Aproximaciones al arteterapia" – Una experiencia en Granada – Granada: Arte, Individuo y Sociedad 12, (pp.335 –340).
- MARTÍNEZ, Virtudes (2001) "El vuelo de la piedra I: transferencias i contratransferencias en la educación artística" – Granada: Ed. Universitario Granada (pp. 621 –629).
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco (1978) "The tree of knowledge: The biological roots of human understanding" – Boston: Shambhala.
- MATURANA, Humberto (1997) "Emociones y lenguaje en educación y política" – Santiago [Chile]: Dolmen.
- MATURANA, Humberto y BLOCH, Susana (1998) " Biología del emocionar y Alba emoting: respiración y emoción - Argentina: Dolmen.
- MEAD, George (1895) "A Theory of the emotions from the physiological standpoint"– Psychological Review 2,(1) (pp.162-164).
- MEAD, George (1934) "Mind, Self and Society" – Chicago: University of Chicago.
- MEAD, Margaret (1964) "Antropología, la ciencia del hombre" - Buenos Aires: Siglo Veinte.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1973) "The Prose of the world" - Evanston: North-western University Press n. 154.
- MICHAEL, Mike (1996) "Constructing identities: the social, the nonhuman and change" – London: Sage.
- MIGLIAVACCA, Francesca (2002) "Dejarse Tocar" - en LONGOBARDI, Giannina "emociones en el aula" – en DIOTIMA, Grupo (2002) "El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana" – Barcelona: Icaria-Antrazyt – (pp.51-71).
- MILNER, Marion (1957) "On not being able to paint" – Madison, Conn.: International Universities Press.
- MILNER, Marion (1988) "The Hands of he living God: an account of a psycho-analytic treatment" – London: Virago.
- MIRZOEFF, Nicolas (1999) "An introduction to Visual Culture" – New York: Routledge. [Versión española Paidós, 2003].
- NARANJO, Claudio (2004) "Cambiar la Educación para cambiar el mundo" - Vitoria-Gasteiz: La Loure.
- NAUMBURG, Margaret (1966) "Dynamically oriented art therapy: its principles and practice" – New York: Grune & Sttatom.
- NORTHURP, Christiane (1999) "Cuerpo de mujer sabiduría de mujer" – Una guía para la salud física y emocional – Barcelona: Urano.
- OATHEY, Keith and JENKINS, Jennifer (1996) "Understanding Emotions" – Cambridge: Blackwel Publischer.
- OBIOLS, Joan; LAGUNA, Encarna; VAYREDA, Agnès; FERNÁNDEZ, Ana M. y SALCIOLI, Valeria (1993) " Las marcas de la emoción en el discurso" -Barcelona: Revista de Psicoterapia, vol IV,n.16 (pp.83 – 102).
- ORANGE, Donna (1995) "Emotional Understanding: studies in psychoanalytic epistemology" – New York: Guilford.
- OSTROWER, Fayga (1986) "Universos da arte" – Rio de Janeiro: Campus (1920).
- PAGÈS, Max (1988) "La vida afectiva de los grupos" – Barcelona: Hogar del Libro.

- PAÏN, Sara e JARREAU, Gladys (1996) "Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito" -Porto Alegre: ArtMed.
- PAPRECIADO, Ignacio (1993) "Estados de animo: polaridades básicas y relaciones con el trastorno depresivo" – Barcelona: Revista de Psicoterapia vol.IV n.13 (pp. 5 - 28).
- PÉREZ DE LARA, Núria (1998) "La Capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial" – Barcelona: Laertes.
- PERRONE, Vitor (1999) "¿Por qué necesitamos un pedagogía de la comprensión?"- en STONE, M. (comp.) "La Enseñanza para la Comprensión" – Vinculación entre la investigación y la práctica - Barcelona: Paidós (pp.35 – 68).
- PHILIPPINI, Angela (1994) "Arteterapia, um caminho" - Rio de Janeiro: Clínica Pomar - Revista de Arte Terapia n.1 (pp.4-17).
- PHILIPPINI, Angela (1997) "A construção de espaços criativos através do processo arte terapêutico" - Rio de Janeiro: Clínica Pomar - Revista de Arte Terapia n. 4 (pp. 15 – 20)
- PHILIPPINI, Angela (1998) "Mas o que é mesmo Arte Terapia" - Rio de Janeiro: Clínica Pomar - Revista de Arte Terapia n5, (pp. 4 – 9).
- PHILIPPINI, Angela (2000) "Cartografias da Coragem – Rotas em arte terapia" – Rio de Janeiro: Clínica Pomar.
- PIMENTEL, Lucia (1998) "A educação artística no currículo da escola técnica de ensino médio" – en PAIVA, A e SOARES, M (eds) "Universidade, Cultura e Conhecimento" – Belo Horizonte: FAE/UFMG (pp 27- 54).
- PLOTINO (1999) "Enéadas (I -II)" - Madrid: Planeta de Agostini.
- POLLITT, J. (1980) "Arte y experiencia en la Grecia Clásica" - Bilbao: Xarait.
- POPE, Maureen (1988) "Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje" - en VILLAR, L.M (dir.) "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" - Implicaciones para el curriculum y la formación de profesorado - Alcoy: Marfil.
- POWELL, Arthur (1978) "El cuerpo astral: y otros fenómenos celestes" - Buenos Aires: Kier (1958).
- PRECIADO, Ignacio (1993) "Estados de ánimo: polaridades básicas y relaciones con el trastorno depresivo" – Barcelona: Revista de Psicoterapia vol. IV n. 13 (pp. 5-28)
- QUINTANA, José M.(2004) "La educación está enferma – informe pedagógico sobre la educación actual" – Valencia: Noullibres.
- READ, Herbert (1946) "Las raíces del arte" - Buenos Aires: Infinito.
- READ, Herbert (1955) "Educación por el arte" - Buenos Aires: Paidós
- RHYNE, Janie (1973) "The gestalt art experience" – California: Wadsworth.
- RICHARDSON, Laurel (1994) "Writing – a meted of inquiry" – in DENZIN, N y LINCOLN, Y.(ed) "Handbook of Qualitative Research" – London: Sage.
- RIFÀ, Montserrat y TRAFÍ, Laura (2005) "La producción de la subjetividad en la formación inicial" – Barcelona: Cuadernos de pedagogía "La Subjetividad en primaria"- 350, (pp.56-85).
- RODRÍGUEZ, Frances (et.al) (2003) "Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela" – Barcelona: Graó.
- ROGERS, Carl (1977) "Psicoterapia e relações humanas" – Belo Horizonte: Interlivros.
- ROGERS, Nathalie (1990) "The Creative Connection: Expressive Arts as Healing" – California: Science and Behaviour Books.
- ROSAL, Ramón (1992) "El poder terapéutico de las imágenes"– Barcelona: Revista de Psicoterapia vol.III n.10-11 (pp 101-128).
- SÁENZ OBREGÓN, Javier (1998) "Hacia una pedagogía de la subjetivación" - Colombia: Revista Educación y Pedagogía vol.IX-X n19-20 Universidad de Antioquia – (pp.114-135).
- SÁENZ, Oscar y LORENZO, Manuel (eds) (1993) "La Satisfacción del profesorado universitario" – Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad .
- SALGUEIRO, Ana M. (1998) "Saber docente y práctica cotidiana" : un estudio etnográfico -Barcelona: Octaedro.
- SALOVEY, Peter y MAYER, John (1990) "Emotional Intelligence" – Imagination, Cognition and Personality n.9, (pp.185 –211).
- SALZBERGER-WITTENBERG, Isca ; HENRY, Gianna i OSBORNE,Elsie (1992) "L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre" – Barcelona: Rosa Sensat.
- SANCHO, Juana M. (1990) "Los profesores y el curriculum: fundamentación de una propuesta. – Barcelona: ICE-UB, Horsori.
- SANCHO, Juana M. (1998) "Grandes discursos, pequeñas prácticas" – Barcelona: Cuadernos de Pedagogía n.215 (pp.63-68).
- SANCHO, Juana M. y HERNÁNDEZ, Fernando (1993) "Quiénes son y qué piensan los formadores?" – Barcelona: Cuadernos de Pedagogía n.220 (pp.91 – 94).
- SANCHO, Juana M. y HERNÁNDEZ, Fernando (1997) "La investigación Educativa como espacio de dilemas y contradicciones" - Barcelona: Revista de Educación 312 (pp. 81-110).
- SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume (et.alts) (1993) "Aprendiendo de las innovaciones en los centros : la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos" – Madrid: CIDE.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (coord.) (2003) "Trampas em educación: el discurso sobre la calidad" – Madrid: Muralla.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1992) "Los efectos secundarios del sistema" – Barcelona: Cuadernos de Pedagogía n.199 (pp 54-59).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1993) "Agrupaciones flexibles" – Sevilla: Diada.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1994) "Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar" – Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997) "Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas" - Barcelona: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n. 29, (pp.33-58).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2001) "Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional" – Rosario: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002) "La Escuela que aprende" – Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel y SANTOMÉ, Jurio (1987) "Formación del profesor y desarrollo del curriculum: reflexiones y propuestas" - Madrid: MEC.
- SCHULER, Max (2003) "Gramática de los sentimientos". Lo emocional como fundamento de la ética – Barcelona: Crítica.

- SCHON, Donald (1992) "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Os professores e sua formação - Lisboa: Don Quixote
- SCHRÖDINGER, Erwin (1996) "La Naturaleza y los griegos" – Barcelona: Tusquets (1947).
- SCHRÖDINGER, Erwin (1999) "Mente y Materia" – Barcelona: Tusquets (1958).
- SCHÜTZ, Alfred (1972) "Fenomenología del mundo social" – Buenos Aires: Paidós.
- SCHÜTZ, Alfred (2004) "Teoría del conocimiento; Alfred Schütz" – obtenido en la red el 15 de diciembre de 2004 en http://apuntes.rincondelvago.com/teoria-del-conocimiento_alfred-schutz.html
- SESHA (2003) "Los Campos de Cognición" – Madrid: Gaia
- SESHA (2005) "Sobre la comprensión del sentir". Calaf (Barcelona): conferencia.
- SHAPIRO, Lawrence E. (1997) "La inteligencia emocional de los niños" - una guía para padres y maestros – Barcelona: Grupo Zeta
- SHEPARD, Leslie (1991) "Encyclopaedia of Occultism and Parapsychology" – New York: Copyright .
- SHULMAN, Lee S. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza": una perspectiva contemporánea – en WITTRÖCK, M (org.) "La investigación de la enseñanza", I – Enfoques, teorías y métodos – Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, Lee S. (1992) "Toward a Pedagogy of Cases" – in SHULMAN, J.H. (ed.) "Case Methods in Teacher Education" – New York and London: Teachers College Press, Columbia University (pp.1-30).
- SILVA, Carlos A. Figueiredo da (1997) "As regras do jogo e o jogo das regras". - In: VOTRE, S. J. (Org.) "Representação social do esporte e da atividade física: ensaios introdutórios"- Brasília: MEC-INDESP, 1998. (pp. 29-51). obtenido el 13 de diciembre de 2004 en: <http://www.geocities.com/athens/styx9231/RegrasdoJogo.html>
- SILVEIRA, Nise (1981) "Imagens do Inconsciente" – Rio de Janeiro: Alhambra.
- SMUTS, Jan Christian (1926) "Holism and Evolution" - citado en Ferrater, J (1990) "Diccionario de Filosofía" - Madrid: Alianza (pp. 1545).
- SORÍN, Mónica (1992) "Creatividad: ¿cómo, por qué, para quién?" - Barcelona: Labor.
- SOBOTKA, Stanley (2005) "A Course in Consciousness" – obtenido en la red el 12 de enero de 2005 en <http://faculty.virginia.edu/consciousness/home.html>
- STAKE, Roberto E. (1998) "Investigación con Estudio de Casos" - Madrid: Morata.
- STEARNS, Peter (1993) "History of Emotions: the issue of change" - in LEWIS, M. and HAVILAND, J. (ed.) "Handbook of emotions" – New York: Guilford (pp. 17-28).
- SUÁREZ, Olga ; RUIZ, Claudia; HINCAPIE, Luis Carlos y MENDOZA, Eva Cecilia (2001) "La comunicación informal en la organización, otra mirada desde la intersubjetividad" - Octubre – Noviembre 2001 - Número 23 obtenido el 16 de enero de 2005 en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n23/oyc>
- SUGRUE, Ciaran (1996) "Student Teachers' Lay Theories: Implications for Professional Development" - in GOODSON, I & HARGREAVES, A (eds.) "Teachers' Professional Lives" - London: Falmer Press – (pp 154 –177).
- TAYLOR, Steve J y BOGDAN, Robert (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" – Barcelona: Paidós.
- THOMAS, Laurie F. and HARRI-AUGSTEIN, Sheila (1985) "Self-organised learning" - foundations of a conversational science for psychology - London: Routledge and Kegan Paul.
- THOMAS, Laurie F. and HARRI-AUGSTEIN, Sheila (1991) "Learning conversations: the self-organised learning way to personal and organizational growth" - London: Routledge.
- TICKLE, Les (1991) "New teachers and the emotions of learning teaching" – Cambridge Journal of Education, 21 (3), (pp.319-329).
- TOLEDO, Ulises Nickels (2005) "Fenomenología del Mundo Social" - Un programa de investigación científico - obtenido el 23 de enero de 2005 en http://arje.hotusa.org/episte7.htm#_ftn1
- TOLLE, Eckhart (2001) "El Poder del Ahora" – Madrid: Gaia.
- TOLRÁ, J (1976) "La motivación en el trabajo". Dyna, 9, 335-347. (1977) Convergencia de las más conocidas experiencias sobre el estudio de la motivación humana en el trabajo, ICSA. Madrid: (doc. Policopiado)
- TORT, Antoni (2000) "Summerhill: corazones, no sólo cabezas" -en "Pedagogías del siglo XX" -Barcelona: Cisspraxis (pp.83-93)
- TORT, Antoni (2001) "Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuelas" – en TRILLA, J. (coord) "El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI" – Barcelona: Graó.
- TORT, Antoni (2003) "Alumnes. Cent anys d'escola, milers d'escolars" – en AA.VV. "Un segle d'escola a Barcelona". Acció municipal i popular 1900 – 2003 – Barcelona: Ed. Ajuntament de Barcelona – Octaedro.
- TORT, Antoni (2005) "La formación del profesorado en la sociedad plural" – Barcelona: Rosa Sensat 300, (pp.33-40).
- TREVI, Mario (1996) "Metáforas del Símbolo" – Barcelona: Anthropos.
- UNESCO (2005) "Educación para todos: El imperativo de la calidad" – Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo – Ediciones UNESCO.
- VALLÉS, Antonio y VALLÉS, Consol (2000) "Inteligencia Emocional – aplicaciones educativas" – Madrid: EOS.
- VAN MANEN, Max (1990) "Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy" - Ontario: Althouse.
- VAN MANEN, Max (2003) "Investigación educativa y experiencia de vida" - Ed. Idea Educación.
- VILLAR, Luis Miguel (dir.) (1988) "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores". Implicaciones para el curriculum y la formación de profesorado - Alcoy: Marfil.
- VINCENT, Jean-Didier (1987) "Biología de las pasiones" – Barcelona: Anagrama.
- VON FRANZ, Marie-Louise (1979) "El proceso de individuación" - en JUNG, C (org.) "El Hombre y sus símbolos" - Madrid: Aguilar
- VON FRANZ, Marie-Louise (1993) "Alquimia": introdução ao simbolismo e à psicologia – São Paulo: Cultrix.
- VV.AA. (1974) "Las historias de vida en ciencias sociales" – teoría y técnica – Buenos Aires: Uluera Virias

- VV.AA. (1997) "Las voces del profesorado sobre los cambios en la sociedad posmoderna" .Proyecto ALFA Formación del profesorado y mejora de la calidad de la enseñanza (FOPMECE): Necesidad de formación. – Barcelona: Universidad de Barcelona (mimeo).
- VYGOTSKY, Liev S. (1979) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" - Madrid: Crítica.
- VYGOTSKY, Liev (1990) "Obras Escogidas" – Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, Liev (2004) "Teoría de las emociones – estudio histórico psicológico" – Madrid: Akal.
- WALLER, Diana (1998) "Towards a European art Therapy: creating a profession – Philadelphia: Open University Press.
- WALLER, Diane (1987) "Examen de las semejanzas y diferencias entre la enseñanza del arte y la Terapia Artística" - en DALLEY, T (1987) "El Arte Como Terapia" - Barcelona: Herder.
- WEBER, Renée (1990) "Diálogos con científicos y sabios": la búsqueda de la unidad – Barcelona: Liebre de Marzo.
- WILBER, Ken (1998) "La conciencia sin fronteras": aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal – Barcelona: Kairós.
- WILBER, Ken (1999) "Los tres ojos del conocimiento: La búsqueda de un nuevo paradigma" – Barcelona: Kairós.
- WINNICOTT, Donald W. (1971) "Therapeutic consultations in child psychiatry" – New York: Basic Books.
- WISKE, Marta Stone (org.) (1999) "La enseñanza para la Comprensión – Vinculación entre la investigación y la práctica" – Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, Merlín C. (1989) "La investigación de la enseñanza", I - Enfoques, teorías y métodos.- Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, Merlín C.(org) (1997) "La investigación de la enseñanza", II – Métodos Cualitativos y de observación – Barcelona: Paidós.
- WOODS, Peter (1998) "Investigar el arte de la enseñanza" - el uso de la etnografía en la educación - Barcelona: Paidós.
- YINGER, Robert J. y CLARK, Christopher M. (1988) "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor" - en Villar, L. M (ed.) "Conocimiento, creencias y teorías de los profesores" - Alcoy: Marfil.
- ZABALZA, Miguel A. (1991) "Los diarios de Clase" - Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU.
- ZAIDAN, Samira y DINIZ, Júlio E. (1998) "La construcción de la subjetividad en la formación inicial del profesorado" – Barcelona: Kikiriki, n. 51 (pp.55 – 59)
- ZAMBRANO, María (2002) "L'art de les mediacions" – Textos pedagògics – Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ZAY, Danielle (et.al) (1998) "Profesores y agentes sociales en la escuela" – Madrid: Muralla.
- ZEICHNER, Zen (1992) "O pensamento prático do professor " – en SCHON, D. (coord). "Os professores e sua formação" – Lisboa: Dom Quixote (pp.93 – 113).