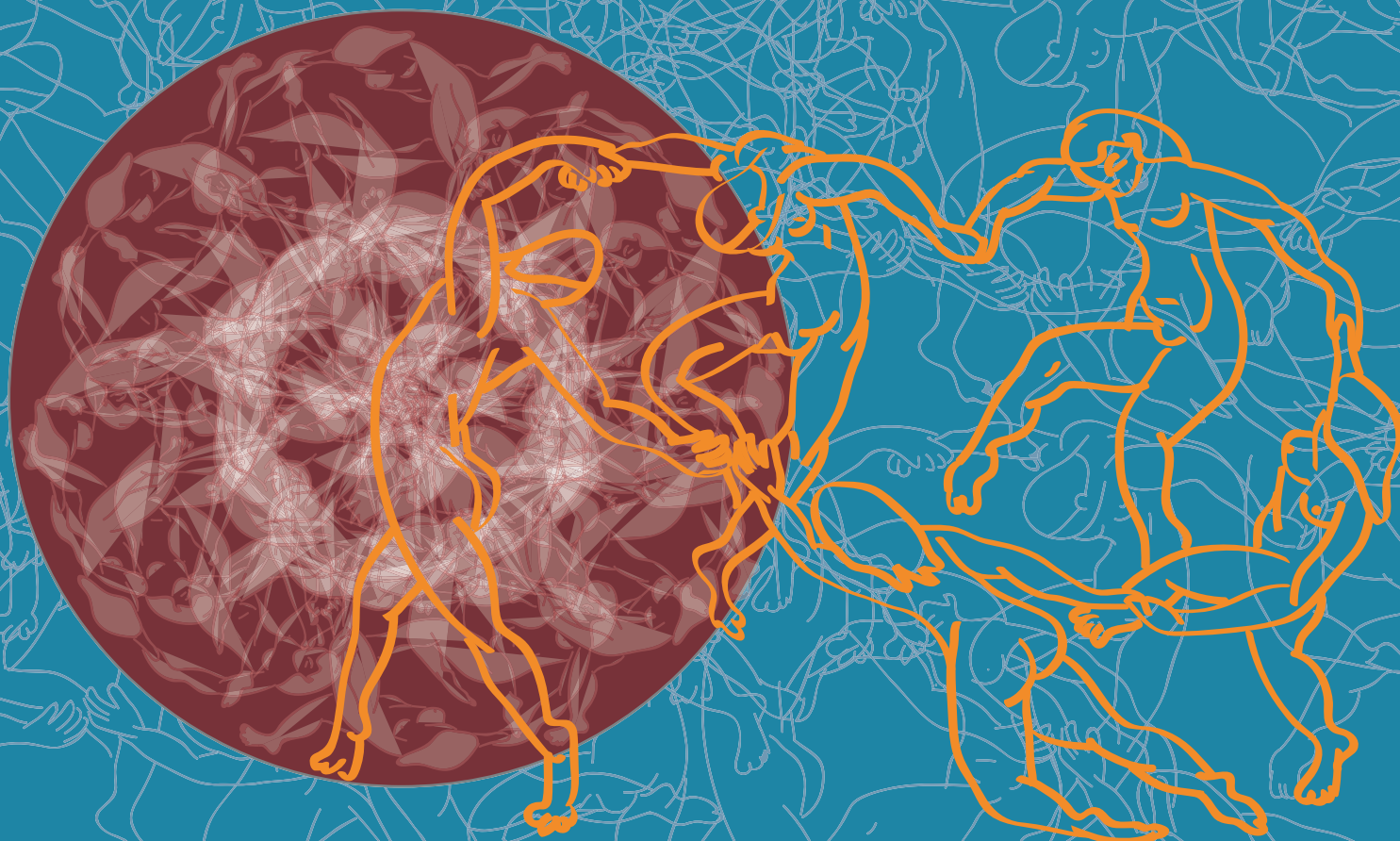


Congreso "Humanizar la Educación" Kongresua "Hezkuntza Gizatiartu"

27 . 28 . 29 / junio 2014
2014ko ekaina / 27 . 28 . 29



Udako ikastaroak
Cursos de verano
Bizkaia Aretoa UPV/EHU
Bilbo-Bilbao

www.ehu.es/humanizarlaeducacion

ARGITALPEN ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

ISBN: 978-84-9082-139-8

www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Congreso «Humanizar la educación» (2014. Bilbao)

Congreso «Humanizar la educación» [Recurso electrónico] : 27, 28, 29 junio 2014 = Kongresua «Hezkuntza gizatiartu» : 2014ko ekaina 27, 28, 29 / Udako ikastaroak = Cursos de verano, Bizkaia Aretoa UPV/EHU Bilbo-Bilbao ; [compiladora, Nieves Larroy]. – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2015].

1 disco compacto CD-Rom (263 p.).

Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader.

Textos en español y euskara.

D.L.: BI-478-2015. – ISBN: 978-84-9082-139-8.

1. Educación - Congresos. I. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Cursos de Verano (2014. Bilbao). II. Larroy, Nieves, comp. III. Título: Kongresua «Hezkuntza gizatiartu»

37(063)(0.034)



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

Organizadores y patrocinadores:



NAZIOARTEKO
BIKAINASUN
CAMPUSA
CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL



Colaboran:



Compiladora:
Nieves Larroy

Traducción de textos:
Iñaki Iñurrieta Labayen

Fotografías del congreso:
Antonio Hermelando Hernández

Imagen de la portada:
Begoña Medel Bermejo

Edita:
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-9082-139-8
Depósito legal / Lege gordailua: BI-478-2015

Web:
<http://www.ehu.es/humanizarlaeducacion>



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>

Índice

Pág.

1.	<u>PRÓLOGO</u> Claudio Naranjo	10
	<u>HITZAURREA</u> Claudio Naranjo	220
2.	<u>INTRODUCCIÓN</u>	
2.1	Presentación y Objetivos	12
2.2	Presidencia, Dirección y Comités	13
2.3	Colaboradores	14
2.4	Sobre la imagen del congreso	14
2.5	Programa	15
3	<u>CONFERENCIAS</u>	
3.1	"De la queja a la creatividad, de la creatividad a la comunidad "	18
	"Kexutik sorkuntzara, eta sorkuntzatik komunitatera"	222
	Fresia Nora Robledo Poma	
3.2	"Pedagogía de la escucha: mayéutica, fenomenología y creatividad "	30
	"Entzutearen pedagogia; maieutika, fenomenologia eta sormena"	234
	Iñaki Zapirain Iturraran	
3.3	"Educación Infantil 0-3 años: Cuando educar empieza por cuidar "	41
	"Haur hezkuntza, 0-3 urte: heztearen hasiera zaintzea da"	244
	Elena Herrán Izagirre	
3.4	"La presencia del educador en el aula como puente para un aprendizaje integrativo "	50
	"Hezitzailea ikasgelan, ikaskuntza integratiborako zubi"	252
	Fernanda Martínez-Viademonte Nieto	
4	<u>MEDITACIONES</u>	
4.1	Meditación conducida por José Miguel Dóniz	60
4.2	Meditación conducida por Rafael Redondo	60
5	<u>PONENCIAS</u>	
5.1	"Orientación Sistémica en un Centro de Psicomotricidad "	61
	Adoración Catalina Dobón Yagüe y Jesús Carlos Sebal Arrién	
5.2	"Ampliando la mirada en el trabajo con familias. <i>Experiencia de trabajo desde la perspectiva sistémica-fenomenológica en la intervención socioeducativa con familias</i>"	66
	Elena García Hernández y Toñi Rodríguez Manzano Agintzari S. Coop de Iniciativa Social.	
5.3	"La diversidad en el aula: múltiples maneras de abordar el aprendizaje "	78
	Mercedes Sánchez y Alexander Beltrán de Lubiano Inteligencias Múltiples	

5.4	"Una experiencia colectiva de aprendizaje y de descubrimiento de nuevas realidades y maneras de desarrollar la educación"	81
	Santiago González Sagües Escuela Tximeleta (Navarra)	
6	<u>COMUNICACIONES</u>	
6.1	"Un juego cooperativo para aprender de sí mismo y de los demás: DEMUNDUS"	
	Dinamización y animación de grupos de adolescentes Rosa Membrado Sánchez, Bruno Ketels	
	RESUMEN	87
	COMUNICACIÓN	103
6.2	"Un juego sanador"	
	Educación Formal: Educación Primaria Oihane Andueza	
	RESUMEN	88
	COMUNICACIÓN	108
6.3	"El proceso de la experiencia"	
	Educación Social Santiago Herranz Arranz	
	RESUMEN	89
	COMUNICACIÓN	114
6.4	"Humanizándonos en el medio, con el medio y para el medio"	
	Educación formal: Educación primaria y secundaria Ainara Belaustegi Irazabal, Soraya Bastida, Xabier Vallejo, Estibaliz Arriola, Oihana Azanza	
	RESUMEN	92
	COMUNICACIÓN	120
6.5	"Leyendo con toda el alma"	
	Profesorado de Primaria y Secundaria Virginia Belategi Azpiri	
	RESUMEN	93
	COMUNICACIÓN	125
6.6	"El círculo mágico: el grupo es el espejo de tu presencia en el aula"	
	Educación formal: ESO Ana Arriola	
	RESUMEN	94
	COMUNICACIÓN	132
6.7	"Esto de ser maestra, no es mera técnica de instrucción, es una vivencia del alma"	
	Educación Primaria Azucena Alonso González	
	RESUMEN	95
	COMUNICACIÓN	137
6.8	"Arteterapia y museo. Nuevos modelos de encuentro e integración, de lo emocional a lo educativo y social"	
	Educación Social: Integración social de colectivos en riesgo Karen Lund Orbeta	
	RESUMEN	96
	COMUNICACIÓN	142

6.9	"Fisuras académicas y microbiografías: Humanizando la educación universitaria"	
	Educación Formal: Universidad	
	Juan-Cruz Resano López	
	RESUMEN	97
	COMUNICACIÓN	148
6.10	"Investigación humana en el aula." Educación Formal: Universidad	
	Janina Espuny Monserrat	
	RESUMEN	98
	COMUNICACIÓN	153
6.11	"Escultura en espacio público y abordaje colectivo "	
	Educación Formal: Universidad	
	Iratxe Hernández Simal	
	RESUMEN	99
	COMUNICACIÓN	158
6.12	"Laboragunea: Un espacio para el cuidado de las personas en sus aprendizajes"	
	Espacio de Juego y Aprendizajes	
	Peru Calabaza Saban	
	RESUMEN	100
	COMUNICACIÓN	164
6.13	"VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada gúestáltica"	
	Educación no formal	
	Ana Seijo Cuba	
	RESUMEN	101
	COMUNICACIÓN	168
6.14	"Herrigune Leioa. La Comunidad como entorno de Aprendizaje"	
	Entornos de Aprendizaje: La Comunidad	
	Piter Blanco	
	RESUMEN	102
7.	<u>TALLERES</u>	
7.1	"Conciencia corporal en la vida cotidiana". – Gestalt	175
	Juan Carlos Egurcegui	
7.2	"Cuerpo que escucha, cuerpo que expresa". – Espacio Movimiento, Río Abierto	175
	Lidia García y Mari Sol Román	
7.3	"Ser educador/a: Luz y sombra". – Gestalt	175
	Pablo Pérez Ladrón	
7.4	"Aplicaciones del juego simbólico como espacio protector y creador en el ámbito educativo". – Terapia del Juego de Arena (sandplay therapy)	176
	Ana Belén Pardo Porto	
7.5	"Humor, juego y emociones "	176
	Virginia Imaz	
7.6	"La presencia y el cuerpo". – Movimiento, danza	176
	Idurre Azkue	
7.7	"Cuerpo: Rescatando la curiosidad". – Movimiento auténtico	177
	Betina Waissman	
7.8	"Teatro para educadores". – Estudio Corazza para el actor.	177
	Óscar Velado Rodríguez y Alberto López Murtra	
7.9	"Escucha Integrativa y autorregulación". – Gestalt	177
	Iñaki Zapirain Iturraran	

7.10 "El Deseo de Ser, una mirada desde la inteligencia corporal y las constelaciones sistémicas". – Aprendizaje vital	177
Javier García de Andoin y María Ruiz de Oña	
7.11 "Aula multinteligente: 9 maneras posibles de aprender". – Inteligencias Múltiples	178
Gotzon Ruíz de Apodaca y Regina Rivas	
7.12 "Educándonos desde el alma". – Movimiento Expresivo	178
Cintia Gómez Arroyo	
8. <u>CONCLUSIONES</u>	
8.1 Grupos de escucha	179
8.1.1 Infantil. Nuria González Zulueta	181
8.1.2 Primaria. Uxue Pascual y Piarres Arregi	183
8.1.3 Secundaria E.S.O. / Bachillerato. Unai Totorika	186
8.1.4 Formación profesional. Ana Zamakona	189
8.1.5 Universidad. Ana Macazaga y Mercedes Martínez	191
8.1.6 Educación No formal 1 (Educación social, escuelas Libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica). Raket Garate	194
8.1.7 Educación No formal 2 (Educación social, escuelas Libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica). Beatriz Bello	196
8.1.8 Otros grupos (Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapéutico y Psicomotricistas) a cargo de Dori Quintana	198
8.1.9 Otros grupos (Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapéutico y Psicomotricistas) a cargo de Nieves Rozas y Mónica Perujo	200
8.2 Clowclusiones	
"Información sobre la práctica de las clowclusiones "	202
Virginia Imaz	
8.3 Encuesta de evaluación	
8.3.1 Encuesta	205
8.3.2 Análisis de la Encuesta	206
8.3.3 Extracto de Respuestas	209
9. <u>OTRAS PUBLICACIONES Y REFERENCIAS</u>	218
10. <u>AGRADECIMIENTOS</u>	262

ÍNDICE DE AUTORES	PAG.
Adoración Dobón	4, 8, 15, 61, 262
Ainara Belaustegi Irazabal	5, 8, 16, 92
Alberto López Murtra	6, 8, 16, 177, 262
Alexander Beltrán de Lubiano	4, 8, 17, 78, 262
Ana Arriola	5, 8, 16, 94, 132
Ana Belén Pardo Porto	6, 8, 15, 176, 262
Ana Seijo Cuba	6, 8, 17, 201,168
Azucena Alonso González	5, 8, 16, 95, 137, 211, 216
Betina Weissman	6, 8, 16, 177, 213, 262
Bruno Ketels	4, 8, 16, 87, 103
Carlos Sebal	4, 8, 15, 61, 262
Cintia Gómez Arroyo	7, 8, 16, 17, 262
Elena García Hernández	4, 8, 15, 66, 262
Elena Herrán Izagirre	4, 8, 17, 41, 244, 262
Estibaliz Arriola	5, 8, 92, 120
Fernanda Martínez-Viademonte Nieto	4, 8, 17, 50, 154, 213, 217, 252, 262
Fresia Nora Robledo Poma	4, 8, 15, 18, 222, 262
Gotzon Ruíz de Apodaca	7, 8, 16, 178, 262
Idurre Azkue Iruretagoiena	6, 8,15, 176, 262
Iñaki Zapirain Iturraran	4, 6, 8, 13, 16, 30, 156, 177, 213, 234, 262
Iratxe Hernández Simal	5, 8, 17, 99, 158
Janina Espuny Monserrat	6, 8, 17, 98, 153, 157, 216
Javier García de Andoin	7, 8, 15, 16, 177, 262
José Miguel Dóniz	4, 8, 15, 60, 262
Juan Carlos Egurcegui	6, 8, 15, 175, 262
Juan-Cruz Resano López	6, 8, 17, 97, 148
Karen Lund Orbeta	5, 8, 17, 96, 142
Lidia García López	6, 8, 15, 175, 262
Mari Sol Román	6, 8, 15, 175, 262
María Ruiz de Oña	7, 8, 15, 16, 177, 262
Mercedes Sánchez	4, 8, 17, 78, 262
Oihana Azanza	5, 8, 92, 120
Oihane Andueza	4, 8, 16, 88, 108
Óscar Velado Rodríguez	6, 8, 16, 177, 262
Pablo Pérez Ladrón	6, 8, 15, 175, 262
Peru Calabaza Saban	5, 8, 17, 100, 164
Piter Blanco	6, 8, 17, 102
Rafael Redondo	4, 8, 15, 60, 262
Regina Rivas	7, 8, 16, 178, 262
Rosa Membrado Sánchez	4, 8, 16, 87, 103
Sabela Pernas Soto	6, 8, 17, 201,168
Santiago González Sagües	4, 8, 17, 81, 262
Santiago Herranz Arranz	5, 8, 90, 114
Soraya Bastida	5, 8, 92, 120
Toñi Rodríguez Manzano	4, 8, 15, 66, 262
Virginia Belategi Azpiri	5, 8, 16, 93, 125
Virginia Imaz Quijera	6, 7, 8, 15, 16, 17, 176, 202, 204, 215, 216, 262
Xabier Vallejo	5, 8, 92, 120

*“Sólo hay dos cosas que pueden hacer que el mundo se transforme:
Un cambio personal y una nueva educación”.*

Claudio Naranjo

PRÓLOGO¹
Claudio Naranjo²

Celebro mucho este volumen que recoge lo dicho en el congreso de "Humanizar la Educación" que se celebró meses atrás en Bilbao, y celebro ante todo, naturalmente, el congreso mismo y lo que se dijo en éste, ya que lo dicho en éste revela mucha conciencia de lo que debe cambiar en la presente práctica educativa. Tanta, que se diría que ya no estamos en los tiempos en que simplemente se hablaba de la crisis de la educación, sino que en otros en que se empieza a hacer algo al respecto. Por lo menos se conversa y se investiga, y se proclama una visión alternativa a nuestras prácticas obsoletas. Los educadores van atreviéndose a reconocer que es pernicioso que la educación exija tanto en tanto que cuida a los educandos tan poco, y que insista tanto en ser escuchada sin atender a su propia necesidad de aprender a escuchar.

Mucho he repetido que la educación es la más obsoleta de nuestras instituciones, y que su obsolescencia revela no sólo una gran ignorancia sino una aparente voluntad de hacer pasar por educación algo que interfiere gravemente con el desarrollo humano. Me pregunto quiénes son los responsables de la perversidad de la educación en el mundo occidental, que parecería diseñada explícitamente para perpetuar a través de las generaciones una manera de ser que ya deberíamos haber reconocido mucho tiempo atrás como problemática.

Sería fácil imaginar políticos obedientes a una voluntad supranacional de que las cosas no cambien, pero sospecho que se trata más bien de un fenómeno sistémico; algo así como una inercia colectiva e implícita de las burocracias educacionales, que funcionan como animadas por una voluntad propia de manera no solo ignorante sino inteligente. En tal caso se trataría de algo semejante a lo que ocurre en el mundo con todo lo que llamamos el mal: nos parece que en nuestro mundo muchas cosas van mal a pesar de que nosotros somos personas "normales" y bien intencionadas; pero sería más cierto decir que el problema del mundo es el problema de nuestra conciencia colectiva, y que

¹ Traducción al euskera en la página 220

² Doctor en Medicina, creció en ambiente musical. Trabajó en el Centro de Estudios de Antropología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y en el Instituto de Psicología Aplicada. Autor del programa de formación SAT: <http://www.programasat.com/es/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-sat> Interesado en el mundo de la educación y en la transformación del mundo, Naranjo piensa que la educación debería servir para hacernos hombres en lugar de acabar con nuestra humanidad. Es autor de numerosos libros entre otros: "Cambiar la educación para cambiar el mundo". Para consultar su autobiografía: http://www.claudionaranjo.net/navbar_spanish/autobiography_spanish.html

si bien somos "normales", más propio sería llamarnos "normóticos", aplicando el término que introdujo Pierre Weil (fundador de la Universidad de la Paz de Brasilia) en referencia a la neurosis que no se reconoce a sí misma. No percibimos los humanos cómo pervive en nosotros esa "neurosis universal" que descubrió Freud y de la que Fromm observaba que no percibimos porque es idéntica en cada uno de nosotros.

Podemos seguramente alegrarnos de la revolución terapéutica que desde Freud ha venido desencadenándose en el mundo, pero es de lamentar que el espíritu terapéutico no haya entrado en la educación (por más que la educación haya comprendido que es su competencia velar no solo por el desarrollo intelectual de las personas sino que también por su salud emocional, la formación de su carácter y su calidad moral).

Es mi convicción que si queremos un mundo mejor debemos empezar por mejorar nuestro mundo interno, y que si queremos ir más allá, el paso más significativo sería el contribuir a la transformación de la educación, para que así podamos tener una generación más sabia y benévola que la nuestra. Si tenía razón Einstein al decir que "los problemas que enfrentamos no podrán ser resueltos por la mente que los ha creado", es imperativo que preparemos a nuestros descendientes a tener mentes mejores.

Celebro que en España los educadores van adquiriendo una voz común, porque son los educadores quienes más saben de educación, y sólo a través de una voz común podrán atraer la colaboración de las autoridades hacia los cambios necesarios de la educación. Pareciera que las reformas educacionales hasta ahora poco han servido para que los niños y jóvenes vivan la educación como un regalo. Pero además, pienso que no bastarán las religiones patriarcales para solucionar el problema del mundo, ni tampoco la psicoterapia, que sólo puede dar resultados a muy pequeña escala. Es necesario que la educación haga suyos los recursos de las tradiciones espirituales y de la psicoterapia y que ocupe el lugar que le corresponde en el mundo contemporáneo.

Espero no equivocarme en interpretar la publicación de estas memorias del congreso "Humanizar la Educación" como un signo de que los educadores comienzan a afanarse en sanar la educación, y así comienzan a hacer posible esta transformación colectiva de la conciencia que constituye nuestra mayor esperanza.

INTRODUCCIÓN

Nieves Larroy

Congreso Humanizar la educación

Bilbo-Bilbao 2014

Junio 27, 28 y 29

El Congreso "Humanizar la Educación / Hezkuntza Gizatiartu" desarrollado en Bilbao, los días 27, 28 y 29 de junio de 2014. Es una propuesta dirigida a todos los agentes que constituyen la comunidad educativa. La finalidad de este evento consiste en generar un espacio de dimensión humana para compartir experiencias de trabajo, propiciar vivencias técnicas orientadas al autoconocimiento, y estimular actitudes responsables y creativas que posibiliten humanizar la educación.

Está dirigido a todas las personas implicadas y comprometidas con la educación, independientemente del nivel, ámbito y rol en el que ésta se desarrolle; nos referimos a personas receptivas y que confíen en que el cambio comienza en uno mismo. Este marco ofrece una oportunidad para reconocer y hacer visibles realidades educativas ya existentes en esta línea y para nutrir aquellas que pudieran gestarse.

Este evento organizado por la UPV/EHU se oferta en el marco de los Cursos de Verano / Cursos europeos de la Fundación Cursos de Verano de la UPV/EHU y cuenta con la colaboración especial de la Fundación Claudio Naranjo. Para su desarrollo, además, cuenta con la ayuda de numerosas entidades, asociaciones, centros, y profesionales que tienen la convicción de que educar es mucho más que compartir conocimiento; es una responsabilidad conjunta de todos los que configuramos el mapa educativo.

Nuestro agradecimiento a todos los ponentes y personas invitadas, que aportan en el congreso de forma desinteresada, su conocimiento, experiencia y tiempo.

Objetivo general

Proporcionar a la comunidad educativa un contexto de dimensión humana que estimule actitudes responsables y creativas.

> Objetivos específicos

- Impulsar la construcción de comunidades educativas de aprendizaje para fomentar la humanización de la educación.
- Compartir inquietudes, preocupaciones, motivaciones, deseos y experiencias.
- Reconocer y potenciar la parte creativa de los actores implicados en el proceso educativo.
- Experimentar vivencias en el ámbito corporal, cognitivo y emocional.

Presidencia del Congreso

- Ana María Macazaga López, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU

Dirección del Congreso

- Nieves Larroy Larroy, Facultad de Bellas Artes, UPV/EHU.

Comité Organizador

- Amaia Castaños Urkullu, Escuela Técnica Superior de Náutica y Máquinas Navales, UPV/EHU
- Ana Macazaga, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU
- Felisa Arbizu, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU
- Jon Barredo Cahue, Facultad de Bellas Artes, UPV/EHU
- José Luis Pizarro, Facultad de Ciencia y Tecnología, UPV/EHU
- M^a Begoña Medel, Facultad de Bellas Artes, UPV/EHU
- M^a Nieves González de la Hoz, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU
- Mercedes Martínez Bilbao, Facultad de Ciencia y Tecnología, UPV/EHU
- Montserrat Fonseca, Facultad de Medicina y Odontología, UPV/EHU
- Nieves Larroy Larroy, Facultad de Bellas Artes, UPV/EHU.
- Pilar Ruiz de Gauna, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU
- Teodoro Palomares, Facultad de Medicina y Odontología, UPV/EHU
- Txaro Arrazola, Facultad de Bellas Artes, UPV/EHU

Comité Científico

- Felisa Arbizu, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU
- Francis Elizalde, Fundación Claudio Naranjo
- Iñaki Zapirain, Fundación Claudio Naranjo
- Mari Nieves González de la Hoz, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, UPV/EHU

Organiza

- [Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea](#)
- [Cursos de Verano de la UPV/EHU](#)

Otros colaboradores³

- Alejandra Ramón Bautista
- Ana Baza
- Ana Zamakona
- Antonio Hermelando Hernández
- Aurora González Guerrero
- Beatriz Bello Dublang
- Begoña Arana
- Dori Quintana
- Elda Uribe Larrea
- Miren Arrieta
- Mónica Perujo Pereira
- Nieves Rozas Gallego
- Nuria González Zulueta
- Piarres Arregi
- Rakel Garate
- Unai Totorika
- Uxue Pascual

Sobre la imagen del congreso

El motivo central de esta imagen son las personas entendidas como seres completos, en su integridad.

Se parte de la idea de "ser humano" en su relación con los demás, por lo que se ha usado una interpretación en línea del cuadro de Matisse, *La danza*.

Aparecen personas danzando en coros (lo lúdico) que se entremezclan de una manera aleatoria para crear una trama irregular, en la que cabe el acierto y el error.

Este corro primigenio gira sobre sí mismo y en la repetición crea una forma ¿floral?, ¿un iris?, ¿un mundo?...

Dependiendo del color se puede ver sugerido un abuelito... listo para soplar y propagarse... se puede ver un mundo... el círculo de confianza, un lugar en continuo movimiento, el lugar en el que todo sucede, mi mundo... nuestro mundo... o ¿es un iris? ... un ojo que observa y recibe información... creado por personas que danzan, formas y contraformas,... vacíos y llenos.

³ Miembros del comité de educación de Bilbao y Cantabria

VIERNES 27 (tarde) - Sala MITXELENA

14:00-16:00	ACREDITACIONES
16:00-16:20	ACTO de APERTURA, CONSEJERA DE EDUCACIÓN, V/RECTORA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA UPV/EHU, Rte. Fundación Claudio Naranjo, Rte. Organización y Colaboradores.
16:20-17:00	CONFERENCIA INAUGURAL; FRESIA NORA ROBLEDO POMA (Fundación Claudio Naranjo) "De la queja a la creatividad, de la creatividad a la comunidad" Presentación a cargo de Ana Baza ⁴
17:00-18:30	REUNIÓN Por niveles y ámbitos educativos. (Tema de trabajo la escucha)
18:30-19:00	DESCANSO – PAUSA Hall de Entrada
19:00-20:00	RECOGIDA TRABAJO ESCUCHA con Representantes-secretarios de cada grupo.
20:00- 20:30	Clownclusiones a cargo de VIRGINIA IMAZ del grupo de teatro Oihulari Klown Presentación a cargo de Ana Baza

SABADO 28 (mañana y tarde) - Sala MITXELENA

8:00-9:00	MEDITACIÓN JOSÉ MIGUEL DÓNIZ (Espacio Cero). Presentación a cargo de Ana Baza
9:00-10:30	PONENCIAS 20 min, 3 EXPERIENCIAS 1. Laskurain: Adoración Dobón y Carlos Sebal "Orientación sistémica en un centro de psicomotricidad" 2. Self Institute: Javier García de Andoin y María Ruiz de Oña , "La Humanización en la relación educativa: El Deseo de Ser" 3. Cooperativa de Iniciativa Social/Servicio de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia del Ayto. de Leioa, Agintzari. Elena García Hernández y Toñi Rodríguez Manzano , "Ampliando la mirada en el trabajo con familias" Presentación a cargo de Ana Baza

10:30-12:30 SESIONES PARALELAS Mañana: TALLERES

1	"Conciencia corporal en la vida cotidiana". Gestalt JUAN CARLOS EGURCEGUI	Sala Oteiza, 1ª Planta
2	"Cuerpo que escucha, cuerpo que expresa". Espacio Movimiento, Río Abierto LIDIA GARCÍA LÓPEZ y MARI SOL ROMÁN	Sala Chillida, 1ª Planta
3	"Ser educador/a: Luz y sombra". Gestalt PABLO PÉREZ LADRÓN	Sala Axular, 1ª Planta
4	Aplicaciones del juego simbólico como espacio protector y creador en el ámbito educativo. "Hay veces en que las manos saben cosas con las que el intelecto lucha en vano...". Terapia del Juego de Arena (sandplay therapy) ANA BELÉN PARDO PORTO	Sala Etxepare, 1ª Planta
5	"Humor, juego y emociones". Oihulari Klown VIRGINIA IMAZ	Auditorio Arriaga, 2ª Planta
6	"La presencia y el cuerpo". Movimiento, danza IDURRE AZKUE IRURETAGOIENA	Sala Laboa, 2ª Planta

⁴ Educadora Social, perteneciente al Comité de Educación de Bilbao de la Fundación Claudio Naranjo.

1	"Un juego cooperativo para aprender de sí mismo y de los demás: DEMUNDUS". Dinamización y animación de grupos de adolescentes ROSA MEMBRADO, SÁNCHEZ BRUNO KETELS
2	"Un juego sanador". Educación Formal: Educación Primaria OIHANE ANDUEZA
3	"El proceso de la experiencia". Educación Social SANTIAGO HERRANZ ARRANZ
4	"Humanizándonos en el medio, con el medio y para el medio". Educación formal: Educación primaria y secundaria AINARA BELAUSTEGI IRAZABAL
5	"Leyendo con toda el alma". Profesorado de Primaria y Secundaria VIRGINIA BELATEGI AZPIRI
6	"El círculo mágico: el grupo es el espejo de tu presencia en el aula". Educación formal: ESO ANA ARRIOLA
7	"Esto de ser maestra, no es mera técnica de instrucción, es una vivencia del alma". Educación Primaria AZUCENA ALONSO GONZÁLEZ

12.30-13:00

DESCANSO - PAUSA

Hall de Entrada

13:00-14:00

CONFERENCIA PLENARIA **IÑAKI ZAPIRAIN ITURRARAN** (Fundación Claudio Naranjo)
"Pedagogía de la escucha: Mayéutica, fenomenología y creatividad"
Presentación a cargo de Unai Totorika⁵

14:00-14:30

Clownclusiones a cargo de **VIRGINIA IMAZ** del grupo de teatro Oihulari Klown

PAUSA - COMIDA

16:30-18:30

SESIONES PARALELAS Tarde: TALLERES

1	"Cuerpo: Rescatando la curiosidad". Movimiento auténtico BETINA WAISSMAN Sala Oteiza, 1ª Planta
2	"Teatro para educadores". Estudio Corazza para el actor ÓSCAR VELADO RODRÍGUEZ y ALBERTO LÓPEZ MURTRA Sala Chillida, 1ª Planta
3	"Escucha Integrativa y autorregulación". Gestalt IÑAKI ZAPIRAIN ITURRARAN Sala Axular, 1ª Planta
4	"El Deseo de Ser, una mirada desde la inteligencia corporal y las constelaciones sistémicas". Aprendizaje vital JAVIER GARCÍA DE ANDOIN Y MARÍA RUIZ DE OÑA Sala Etxepare, 1ª Planta
5	"Aula multinteligente: 9 maneras posibles de aprender". Inteligencias Múltiples GOTZON RUÍZ DE APODACA y REGINA RIVAS Auditorio Arriaga, 2ª Planta
6	"Educándonos desde el alma". Movimiento Expresivo CINTIA GÓMEZ ARROYO Sala Laboa, 2ª Planta

⁵ Profesor de la ESO, perteneciente al Comité de Educación de Bilbao de la Fundación Claudio Naranjo.

1	"Arteterapia y museo. Nuevos modelos de encuentro e integración, de lo emocional a lo educativo y social". Educación Social: Integración social de colectivos en riesgo KAREN LUND ORBETA
2	"Fisuras académicas y microbiografías: Humanizando la educación universitaria". Educación Formal: Universidad JUAN-CRUZ RESANO LÓPEZ
3	"Investigación humana en el aula". Educación Formal: Universidad JANINA ESPUNY MONSERRAT
4	"Escultura en espacio público y abordaje colectivo". Educación Formal: Universidad IRATXE HERNÁNDEZ SIMAL
5	"Laboragunea: Un espacio para el cuidado de las personas en sus aprendizajes". Espacio de Juego y Aprendizajes PERU CALABAZA SABAN
6	"VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada gúestáltica". Educación no formal ANA SEIJO CUBA
7	"Herrigune Leioa. La Comunidad como entorno de Aprendizaje". Entornos de Aprendizaje: La Comunidad PITER BLANCO

18:30-19:00 DESCANSO – PAUSA Hall de Entrada

19:00-20:00 CONFERENCIA PLENARIA; **ELENA HERRÁN** (Escuela de Magisterio UPV/EHU)
"Educación infantil 0-3 años: Cuando la educación empieza por el cuidado"
 Presentación a cargo de Ana Macazaga⁶

DOMINGO 29 (mañana) - Sala MITXELENA

9:00-10:00 MEDITACIÓN **RAFAEL REDONDO**. Presentación a cargo de Nuria González Zulueta⁷

10:00-11:30 PONENCIAS 20 min, 2 EXPERIENCIAS:
 1. Inteligencias Múltiples: **Mercedes Sánchez y Alexander Beltran de Lubiano** "La diversidad en el aula: múltiples maneras de abordar el aprendizaje" Presentado por Unai Totorika⁸
 2. Escuelas Libres, Tximeleta: **Santiago González Sagües** "Una experiencia colectiva de aprendizaje y de descubrimiento de nuevas realidades y maneras de desarrollar la educación"

11:30-12:00 DESCANSO - PAUSA Hall de Entrada

12:00-13:00 CONFERENCIA PLENARIA; **FERNANDA MARTÍNEZ-VIADEMONTTE NIETO** (Centro Educativo ARIMUNANI) "**La presencia del educador en el aula como puente para un aprendizaje integrativo**". Presentación a cargo de Ana Macazaga.

13:00-14:00 RECOGIDA GLOBAL: Sesión de puesta en común. A cargo de Ana Baza y Unai Totorika.
 Motivación. ¿Qué me llevo?, ¿cómo me voy?, ¿qué necesito?

14:00-14:30 CIERRE. Con los representantes oficiales del congreso.

14:30-15:00 Clownclusiones a cargo de **VIRGINIA IMAZ** del grupo de teatro Oihulari Klown.

⁶ Docente en la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU, perteneciente al Comité de Educación de Bilbao de la Fundación Claudio Naranjo.

⁷ Profesora de infantil, perteneciente al Comité de Educación de Bilbao de la Fundación Claudio Naranjo.

⁸ Profesor de la ESO, perteneciente al Comité de Educación de Bilbao de la Fundación Claudio Naranjo.

"De la queja a la creatividad y de la creatividad a la comunidad"⁹

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio

Fresia Nora Robledo Poma



Mi presencia aquí es para representar a la Fundación Claudio Naranjo (FCN) desde el área de Educación, con lo que estamos intentando hacer desde allí para apoyar a los educadores: maestros y maestras, madres y padres.

Quizás sería importante comenzar con el origen de la Fundación. Ya que desde hace una década, Claudio Naranjo ha puesto un foco especial en la educación. Entendida como una piedra angular, sobre la que descansa la organización social, y principal herramienta para transformarnos en una sociedad más plena. Así, en paralelo al SAT (Seekers After Truth), ha fraguado un programa específico para el ámbito educativo.

Naranjo recuerda el origen de este proyecto de aplicar el SAT a la transformación de la educación: *"En el año 2000 participé en el congreso 'Educación para el Tercer Milenio'; en Catamarca, Argentina. Tuve la impresión de que el programa SAT, nacido de mi trabajo con buscadores y refinado en el curso de muchos años formando terapeutas, podría servir a una función social más importante aún: La formación de educadores. No sólo para responder a la necesidad de ayuda en el desarrollo personal de los mismos. Sino también, para contrarrestar el descuido que sufre la educación en su aspecto humano, al poner cada vez más énfasis en el traspaso de información y en su orientación hacia la productividad"*.

La Fundación Claudio Naranjo nació pues con el objetivo de difundir este programa en los medios educativos y recabar apoyos para que un plan, tan necesario como ambicioso, resulte viable a gran escala.

En un primer momento, la Fundación Claudio Naranjo se orientó a la aplicación del Programa SAT en las escuelas de educación primaria y en los claustros de profesores en institutos de secundaria. A tal fin, se celebró un Simposio en 2002, con 300 participantes, que generó un considerable entusiasmo en torno a la idea de "cambiar la educación para cambiar el Mundo". También se constituyó la asociación AEDEA (Asociación Española para el Desarrollo de una Educación Armónica).

El éxito de un posterior Simposio en Barcelona, bajo los auspicios de la Universidad de Barcelona, contribuyó a que hoy en día el SAT haya quedado debidamente acreditado en Cataluña como método para capacitación de maestros.

⁹ Traducción al euskera en la página 222

Para acceder al video de la conferencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae492da18f3.html>

EL SAT-EDUCA

El gran proyecto de la primera etapa de la Fundación es el SAT-Educa. Se trataba de ofrecer un Programa SAT para profesores, con la intención de estimular el interés de las instituciones educativas en el SAT.

El SAT-Educa es un itinerario vivencial para maestros a modo de plan de estudios suplementarios, que favorece su conocimiento de sí mismos y la mejora de sus relaciones humanas. Bien distinto de los habituales talleres de recursos didácticos para profesores, se estructura en tres cursos de diez días, más un curso introductorio y uno de cierre de cinco días cada uno, a lo largo de tres años.

Acicate para la transformación personal del educador, para convertirlo a su vez en un polo de transformación de su entorno humano y profesional. Este método de formación de profesores se ha venido aplicando con el reconocimiento del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Al tiempo, se han ido desarrollando cursos introductorios por invitación de escuelas primarias e institutos secundarios en el resto de España (en convenio con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), en Brasil, Argentina, México e Italia; bajo el auspicio de la Universidad.

DESARROLLO DEL PROGRAMA SAT EDUCACIÓN

El Programa SAT está en marcha desde el año 1970. Comenzó a desarrollarse en Berkeley (California-USA) abierto a personas interesadas en el conocimiento de sí mismas, y el desarrollo personal de diferentes ámbitos sociales (psicólogos, médicos, educadores...). En la década de los 80 se inició el Programa SAT en España dirigido fundamentalmente a psicoterapeutas y concebido como un programa de formación personal y profesional y de especialización de los mismos.

En los últimos 12 años, se convierte en una evidencia la abundancia de educadores que forman parte importante en el desarrollo de este programa. Así como también, el interés que éste despierta en la comunidad educativa. Llegando la propuesta concreta, por parte de personas de la comunidad educativa en el año 2000, de que el programa se lleve de forma específica a la educación. La educación necesita, según ellos, de un trabajo específico en el campo del crecimiento personal del profesorado y que, al igual que se dedica una parte del aprendizaje a la resolución del conflicto con el educando, también se trabaje el propio conflicto para poder trabajar con una perspectiva sana que provoque un verdadero cambio en el proceso educativo, tan agotado en este momento.

En el verano del 2002 y del 2003 se celebra un simposio de educadores en España. Asistiendo un total de 300 profesores, con objeto de valorar la posibilidad de empezar a

promocionar este programa en el ámbito educativo y darle una estructura específica. Gracias a esta iniciativa se ha puesto en marcha el proyecto y se ha empezado a ofertar a diferentes instituciones educativas. (Ver ANEXO I)

EL SAT-EDUCA EN MALLORCA

El primer grupo de trabajo se constituye en el año 2005 integrado por docentes, psicólogos y colaboradores del despacho de Assumpta Mateu. El equipo ha ido variando a lo largo del tiempo sobre la base de un grupo de personas estables y que aún continúan.

Se organizaron a lo largo de 6 años diversas actividades que convocaron a un importante número de instituciones y docentes de todo Baleares. También se contó con la colaboración de profesionales de la Fundación: Asunta Hormaechea, Luis Cámara, Francis Elizalde, Magdalena Durán, entre otros.

Se publicaron artículos en el ICE (Institut de Ciències de l'Educació) y en la revista Plural.

Realizamos cuatro Jornadas de Sat Educación contando con la colaboración del ICE-UIB (Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de les Illes Balears) y diversas empresas, colegios privados, etc. (ver Anexo II)

En el año 2007: SAT-Educadores: Proto en Palma de Mallorca. Se llevó a cabo la introducción al SAT con la participación de 30 docentes de Baleares en la Fundación Nazareth de Palma de Mallorca.

Se organizaron Encuentros con Claudio Naranjo en Octubre de 2011. En este año las Jornadas fueron reemplazadas por un conjunto de eventos, charlas, presentaciones en la universidad y encuentro con alumnos del Programa SAT, con Claudio Naranjo.

Todos estos antecedentes nos muestran claramente que el objetivo principal de la Fundación desde el origen han sido los educadores y su proceso de autoconocimiento para la toma de conciencia.

Actualmente en la Fundación estamos reunidos los que compartimos un camino, los que intentamos mirar de una forma diferente la educación, de entender la relación entre las personas, porque al final, alumnos, docentes, somos todos personas, y por ello intentamos aterrizar las ideas de Claudio, su filosofía, la idea de cambiar la educación para cambiar el mundo, desde un pensamiento y una claridad que nos motivan para colaborar con esta visión de los educadores, de la educación y del cambio en el mundo.

Sentimos que Claudio Naranjo da el fundamento a la humanización de la educación, en un trabajo que venimos haciendo con los educadores que se han ido sumando en los distintos encuentros a lo largo de toda la historia de la FCN.

Respecto al I Encuentro de Educadores que realizamos en Enero de 2012, es importante destacar la queja como un punto de partida, porque cuando nos quejamos parece que estamos tocando con algo importante, si no nos vamos acomodando, seguimos con nuestra vida cotidiana, estamos en la rutina, en cambio la queja, si no se queda sólo en queja, puede ser el principio del conflicto, el principio de la crisis, el principio del problema y a Claudio le gusta mucho eso, que las situaciones se muevan que no nos quedemos dando vueltas en un mismo círculo de la queja, sino que vayamos más allá.

Claudio nos invita a mirar la parte innovadora de la queja, si no corremos el riesgo de quedaros en un círculo cerrado de la queja, ya que del círculo de la rutina podemos pasar a la rutina de la queja. La creatividad puede ser entendida como un acto individual, por ejemplo, una persona, un educador, una educadora, dentro de un aula, que ha logrado conectar de forma diferente consigo misma, con sus alumnas y alumnos y con los padres y madres, pero desde lo individual; el acto educativo tiene mucho de sensación de “soledad”, por eso tenemos que pasar de la creatividad a la comunidad. Y a continuación os mostraremos todas las propuestas que la Fundación tiene vigentes para crear comunidades entre todos.

¿De qué nos quejamos las maestras, los maestros, los docentes, los profesores, las profesoras? De muchas cosas, en el Encuentro de Educadores les propusimos a más 400 personas que se “quejaran” y nos encontramos con muchísimo material, pero se repetían muchas cosas parecidas, se iban haciendo ecos en los distintos espacios: los recortes, el sistema, las leyes de Educación antiguas y vigente y todos sus decretos y reglamentaciones, los equipos directivos de los centros y especialmente los directores y directoras, los compañeros, sus actitudes, los padres, las etiquetas que les ponemos a los niños como educadores y como padres, los oportunistas que actúan o paralizan acciones para boicotear la posibilidad de crear comunidad. Y que de alguna manera nos ha servido de inspiración para proponer el II Encuentro de Educadores: “De la Creatividad a la Comunidad”.

Y como resultado de ambos Encuentros de Educadores, surgen cuatro reflexiones que nos llevan a poner en marcha diversas acciones desde la FCN que comentaremos a más adelante.

Primero, la soledad del educador, de la educadora, nos damos cuenta que muchas de las acciones que hacíamos desde la FCN traían como consecuencia reflexión y toma de conciencia al educador, pero este corría el riesgo a posteriori de quedar hablando solo en su centro escolar, pues no tenía con quién compartir la experiencia vivida en el Programa SAT, que le había abierto un nuevo lenguaje de comprensión humana que no se puede transmitir intelectualmente sino desde la experiencia compartida.

Segundo, la dificultad del educador para identificar que necesita ayuda y además pedirla, con lo que sea que sucede, igual podemos. Por ejemplo: nos bajan el sueldo, y

continuamos; nos quitan tiempo de atención personalizada a alumnos y seguimos; llegará un tiempo que nos quiten todo y seguiremos haciendo porque estamos ahí por una cuestión vocacional muy fuerte. Proponemos mirar a otros, estar con otros, compartir con otros y ver cómo podemos juntos hacer algo diferente, no una cruzada individual sino desde lo comunitario, recuperar el rol social del educador.

Tercero, dentro del espectro de formación y desarrollo que tienen a disposición los docentes, no hay muchas oportunidades de vivenciar experiencias profundas de transformación a partir de dichas propuestas. Hay muchas ofertas pedagógicas, metodológicas, didácticas que nos ayudan a ver otro tipo de alternativas educativas a las ya conocidas, pero el cambio profundo en la conducta, en la actitud del educador no es fácil de encontrar, ya que el conocimiento no da la virtud. Claudio ha creado un modelo y una forma de trabajo personal que nos permite, sin darnos cuenta y sin poner especial conciencia o voluntad, un cambio más allá de la voluntad y la razón. Esto lo digo desde una experiencia personal que tengo a partir de mi participación en el Programa SAT, y creo que quizás compartida con muchos de los presentes. Personalmente vengo de un área educativa muy racional y científica, pertenezco al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, con modelos jerárquicos lineales, modelos de ecuaciones estructurales, modelos causales, entre otros. Y a pesar de mi racionalidad, no tengo forma de explicar por qué he modificado completamente mi forma de dar clases, de hablar con los alumnos, no puedo explicarlo lógicamente o científicamente, por qué tengo alumnos que repiten y me preguntan: "*¿Y a usted qué le ha pasado?*"

Cuarto, la complejidad de ser comunidad. Claudio nos recuerda constantemente que estamos en la era del patriarcado que cubre e invade todos los aspectos de la vida, porque lo tenemos incorporado internamente en nuestro ego. Y la creación de comunidades es una cuestión matriarcal, porque nos conecta con lo femenino de crear lazos, contactos, redes, relaciones y creo que estamos en ese camino, ya hemos comenzado; a veces no parece que seamos tantos pero cada vez más se sienten los movimientos sociales y educativos que nos vinculan con los que piensan, sienten y viven como nosotros en la realidad que estamos construyendo día a día.

¿Qué propuestas tenemos entonces desde la Fundación para dar respuesta a estas cuatro reflexiones?

Podemos comenzar hablando de los **Encuentros de Educadores**, donde contamos con más de 60 voluntarios entre talleristas para el desarrollo personal, talleristas pedagógicos para el desarrollo profesional y facilitadores que se brindan a esta tarea de ayudar a otros. En estos espacios, nos encontramos educadores de la educación pública, privada, libre, concertada, padres y madres de A.M.P.A.s, abuelos y abuelas, jubilados,

alcaldes, directivos, educadores sociales, especiales, no formales, de adultos, formadores de formadores, y otros agentes educativos y sociales sensibles con la educación desde el contacto con los niños y jóvenes.

También se ha realizado el I Encuentro de Educadores en Italia y próximamente en Brasil, México, Uruguay y Argentina.

La **Inter Global University Claudio Naranjo** cuenta con 3 licenciaturas con 6 especialidades Licenciado en Bienestar y Desarrollo Humano: con especialidad en Psicoterapia, con especialidad en Estudios Espirituales, con especialidad en Gestión de la Salud. Licenciado en Bienestar y Desarrollo Social: con especialidad en Educación Integral, con especialidad en Evolución de la Sociedad. Licenciado en Bienestar y Desarrollo Empresarial, con especialidad en Gestión de la Prosperidad. Con sede en México, pero con posibilidades de realizar los estudios a distancia y presencial desde distintas sedes del mundo.

Otra propuesta de la FCN es el **Premio Claudio Naranjo**, es un reconocimiento económico al desarrollo o a la idea que una comunidad educativa quiere desarrollar, algo que está en marcha o que se quiere hacer, apoyándoles también con becas para el Programa SAT, becas para la participación en encuentros, libros, y crowdfunding como posibilidad de donación para los proyectos que se considere pertinente apoyar. La idea es incrementar el importe económico y el número de centros que puedan recibir ayuda.

La **Jornada de Investigación de los 27 subtipos en educación y formación**, es parte de la propuesta de trabajo más profundo que nos propone Claudio: reflexionar y experimentar cómo un aspecto del carácter facilita el aprendizaje propio y de los alumnos y otro aspecto del mismo obstaculiza dicho aprendizaje en ambos sentidos. Nos reuniremos aproximadamente 270 educadores, intentando tener representados todos los subtipos, con educadores de todos los niveles educativos. Con los resultados de los textos realizaremos una publicación con los nombres de todos los participantes.

Contamos con **20 comités de educación en toda España**, que gestan comunidades creativas, que desarrollan asambleas, grupos de educadores, grupos de padres y madres, actividades como: cine fórum, talleres, entre otros.

Becas del Programa SAT para todos los educadores, apoyándoles luego con el seguimiento en la elaboración de Proyectos Creativos y la transmisión y transferencia de dichos proyectos en las Comunidades Creativas, se convierten en portavoces a la hora de sensibilizar qué aportes han podido vivenciar y qué cambios han podido lograr a partir de las experiencias vividas en el Programa.

Programa de Apoyo al Educador con Escuelas de formación Terapéutica, Artística, Teatral, con becas completas o descuentos importantes y también contamos con terapeutas muy reconocidos a nivel nacional e internacional en el campo de la

psicoterapia y se han ofrecido a atender a educadores en esta necesidad de búsqueda y de desarrollo.

Introduccionarios en Comunidades Educativas. Normalmente se organiza desde el Programa SAT, se realiza en un centro educativo o espacio público cedido para tal fin, durante un puente o dos fines de semana, sin incluir alojamiento para abaratar coste y con un concepto de comida comunitaria, provista y compartida entre todos y todas; y por tanto no obliga a los educadores a tanto cambio, familiar ni laboral. Esto surge a partir de la experiencia vivida en el Programa SAT donde llegan educadores a título individual desde distintos centros educativos y luego vuelven a su centro y donde es muy difícil para el educador sostener ese cambio esa nueva visión, esa forma distinta de sentir lo que está viviendo. En este programa puede participar el 100% de una comunidad educativa, donde se incluyen personal docente, no docente, A.M.P.A.s y padres y madres voluntarios, o un porcentaje de esa comunidad educativa que se sumará a otro porcentaje de otro centro, etc. hasta sumar entre 80 y 100 personas. Intentamos promover a partir de esta propuesta que un conjunto de personas de un mismo centro hablen un mismo idioma, de palabras, de actitudes, de gestos que surgen a partir de una experiencia común para entender cómo nos miramos y por qué nos miramos así.

Centros de Referencia de la FCN. Es un proyecto donde se apoyan y avalan a centros educativos por su proyecto pedagógico, su metodología, su didáctica, alineadas con una visión humanista de la educación como lo describe Claudio en su legado. El apoyo consiste en darle becas a los directivos del centro para el Programa SAT, talleres de desarrollo personal y profesional, la organización de un introductorio con la comunidad educativa de ese centro. La idea es que cuenten con el apoyo adecuado para el desarrollo personal que les permita sostener y crecer en dicha pedagogía. Creemos que se necesita mucho apoyo para sostener la emocionalidad y el cuerpo del acto educativo.

Grupo de Estudios de la FCN en los comités de Educación de las Comunidades Creativas. Su objetivo es llevar al aula las ideas de Claudio y desarrollar lineamientos metodológicos para distintos niveles educativos, contexto, áreas, para facilitar el trabajo en el aula de los educadores.

Una nueva web donde todos vamos a poder participar de forma nutritiva a través de las Comunidades Creativas, los Comités, los Proyectos Creativos. Todos vamos a poder acceder a lo que se hace, cómo se hace, quiénes lo hacen, donde un docente dejará registrada una experiencia creativa de cómo ha resuelto una situación concreta.

Y en palabras de Claudio Naranjo: *"Aprovecho para enviar un saludo a este encuentro al cual no he podido asistir, pero que me interesa especialmente. Celebro mucho que esta universidad esté patrocinando un encuentro sobre este tema tan importante de la humanización de la educación, en vista de que tengo la convicción de que el problema del mundo es precisamente un problema de la deshumanización. Frecuentemente llamo*

la sociedad patriarcal, es una sociedad deshumanizada y es una sociedad intelectual, las máquinas también piensan, pensar no requiere corazón ni tripas, lo humano en la educación requiere que algún día se interese la educación en los aspectos emocionales y no sólo en los aspectos éticos y normativos, porque la moral ya ha sido bastante predicada a través de los siglos, sino una ética humanista , una ética más bien en el sentido de la virtud, que es algo parecido al estar bien, al estar en armonía, a lo que llamamos hoy en día salud mental. La educación y la medicina, la educación y la psicoterapia se dice que no deben confundirse, porque en nuestro mundo los compartimentos son muy celosos de sus límites y no quieren la invasión de una disciplina por otra y me parece que es nefasto que la educación no se interese en las cosas emocionales, que la educación quiera relegar lo emocional a la psicoterapia, cuando la gente llega a la escuela cada vez más dañada y más necesitada de atención en los aspectos propiamente humanos. Las universidades se han transformado en escuelas profesionales, donde se enseña a hacer distintas profesiones, pero no se enseña a ser persona y el problema del mundo es que no somos personas, no se puede tolerar que una profesión como en la de ayuda a los jóvenes o a los niños como tampoco en la psicoterapia se puede permitir que la educación profesional sea puramente académica, necesitamos ser profesionales y personas, un buen profesional es una persona que sabe hacer pero que también sabe ser. Parece entonces ser una muy buena noticia, que la educación es responsable del mundo que tenemos, de la sociedad tan problemática que tenemos, la educación es el socio invisible del "complejo militar-industrial". Cuando usamos esta frase inventada por Dwight Eisenhower, suena bastante perverso, ya sabemos bastante de los problemas del dominio de esos factores en la sociedad. Pero cuando se piensa en la educación se piensa que es algo muy inocente y bien intencionado y no es así, porque la educación es el socio invisible de esas fuerzas económicas, esas fuerzas de explotación, esas fuerzas de inequidad y la educación está ahí para que traguemos mejor, no enseñar el currículo aparente para que seamos herederos de esa mente problemática que es la que justamente deberíamos transformar. Entonces me parece que necesitamos que algún día la tónica de la educación sea una educación para trascender la mente patriarcal, es decir para ser personas completas, no solo intelectuales, sino también emocionales, instintivas, espirituales y morales. Que tengan un buen encuentro".

ANEXO I:

DESARROLLO DEL PROGRAMA SAT EDUCACIÓN EN EL MUNDO

Año 2000

- CHILE

Se realiza el módulo introductorio del Programa SAT para educadores con la colaboración del Ministerio de Educación de Chile.

Años 2001 al 2003

- MÉXICO

Marzo 2001. Universidad de Sonora. Desarrollo del programa para profesores universitarios, dirigentes sindicales y funcionarios de la Secretaría de Educación y Televisión Educativa.

- CHILE

En el año 2001, 2002 y 2003 se ha desarrollado el Programa SAT en Chile, patrocinado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación y con la participación de docentes de educación superior, psicología, pedagogía y otras profesiones con una asistencia de unos 70 profesores por curso. Contó con la participación de la Luz María Edwards, asesora de la Ministra de Educación Mariana Aylwin.

Año 2003

- MÉXICO

SAT para Educadores en la Universidad de Puebla (México)

- SEVILLA

En el año 2003 se realizó la introducción del Programa SAT para educadores en Sevilla organizado y financiado desde el Programa Provincial de Formación de la Delegación de Educación de Sevilla y a través de los C.E.P.s (Centros de Educación de Profesorado) con una asistencia de 80 profesores.

- ARGENTINA

Desde el 2003 hasta la actualidad se vienen realizando los tres módulos consecutivos del Programa SAT en Buenos Aires, con una asistencia media de 80 profesores por grupo.

Año 2004

- SEVILLA

- En Abril se realizó un curso de introducción al Programa SAT, organizado y financiado desde el Programa Provincial de Formación de la Delegación Provincial de Sevilla, con la asistencia de 50 profesores.

- Con fecha julio 2004 se ha realizado el primer nivel del Programa SAT para educadores organizado y financiado desde el Programa Provincial de Formación de la Delegación de Educación de Sevilla y a través de los C.E.P.s (Centros de Educación del Profesorado) con una asistencia de 99 personas.

- BARCELONA

Se ha realizado un Simposio de educación del 3 al 5 de Septiembre de 2004 en el Aula Magna y el Paraninfo de la Universidad de Barcelona, con la colaboración de GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), MIDE (Departament de Mètodes d' Investigació i Diagnòstic en Educació) y UB (Universitat de Barcelona); con una asistencia de 500 personas.

- MÉXICO

- En noviembre de 2004 se realizó un módulo de 10 días dirigido a los líderes y educadores de las Comunidades Mayas del Estado de Chiapas (México). Organizado por la Casa de la Ciencia (San Cristóbal de las Casas) en colaboración con Edupaz (Comitán) con una asistencia de 40 personas.

- En el 18 de noviembre de 2004 se realizó un módulo de 10 días dirigido a educadores del Estado de Chiapas (México). Organizado por la Casa de la Ciencia (San Cristóbal de las Casas) con una asistencia de 80 profesores.

Año 2005

- MALLORCA
En el mes de marzo de 2005, se realizó una jornada de dos días para educadores. Organizada por el colegio Lluís Vives de Palma de Mallorca con una asistencia de 120 personas.
- BARCELONA
Del 20 al 24 de Marzo de 2005 se realizó el primer Curso Introdutorio al programa SAT para educadores. Organizado por la delegación AEDEA en Barcelona, reconocido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con una asistencia de 55 personas.
- MALLORCA
En el mes de mayo de 2005 se realizaron unas segundas jornadas de dos días para educadores. Organizadas por el colegio Lluís Vives de Palma de Mallorca con una asistencia de 40 personas.
- SEVILLA
En Julio de 2005 se realizó el segundo Módulo del SAT para educadores en Sevilla. Organizado y financiado desde el Programa Provincial de Formación de la Delegación de Educación de Sevilla y a través de los C.E.P.s (Centros de Educación del Profesorado) con una asistencia de 80 profesores.
- BARCELONA
Del 24 al 28 de agosto de 2005 se ha realizado el segundo Curso Introdutorio al Programa SAT para educadores organizado por la delegación de AEDEA en Barcelona y reconocido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con una asistencia de 57 profesores.
- MÉXICO
 - Del 28 de Noviembre al 2 de diciembre de 2005 se realizó un Curso Introdutorio al Programa SAT en Ciudad Juárez (México) subvencionado y organizado por Gerardo Ochoa de la Universidad de Juárez con una asistencia de 40 profesores.
 - En noviembre de 2005 se realizó un segundo módulo de 10 días dirigido a los líderes y educadores de las Comunidades Mayas del Estado de Chiapas (México) organizado por La Casa de la Ciencia (San Cristóbal de las Casas) con una asistencia de 40 personas.
 - En noviembre de 2005 se realizó un segundo módulo de 10 días dirigido a educadores del Estado de Chiapas (México) con una asistencia de 60 profesores.
- SEVILLA
Del 2 al 6 de diciembre de 2005 se ha realizado un Curso Introdutorio al Programa SAT para educadores organizado por la delegación de AEDEA en Andalucía (Sevilla) e inscrita en el Registro General de las Actividades de Formación Permanente del Profesorado con el número 05AS318 con una asistencia de 69 personas.
- MADRID
Del 6 al 10 de diciembre de 2005 se ha realizado el primer Curso Introdutorio al Programa SAT para educadores. Organizado por la Fundación Tomillo de Madrid con una asistencia de 55 personas.

Año 2006

- MÉXICO
Del 24 de febrero al 1 de Marzo se ha realizado el curso Introdutorio al Programa SAT para educadores. Organizado por la Dra. Margarita Vargas y el Dr. Gustavo Villareal y

Subvencionado por la Universidad de Tijuana (México) con una asistencia de 60 personas.

- BARCELONA
Del 9 al 13 de abril de 2006 se ha realizado el tercer Curso Introductorio al programa SAT para educadores organizado por la delegación de AEDEA en Barcelona y reconocido por el Departament d' Educació de la Generalitat de Catalunya con una asistencia de 57 personas.
- SEVILLA
Del 7 al 11 de abril de 2006 se ha realizado el segundo Curso Introductorio al Programa SAT para educadores organizado por la delegación de AEDEA en Andalucía (Sevilla) con una asistencia de 37 personas.
- ITALIA
Módulo 1 SAT-Educa
- MÉXICO
En abril de 2005 y 2006 se han realizado respectivamente un primer y un segundo nivel del Programa SAT para educadores con una asistencia de 50 profesores, organizado por la Universidad de las Américas en Puebla (México).
- ALICANTE
En el mes de mayo de 2006 se ha realizado una jornada de dos días para educadores organizado por el SEFIRE de Elche con una asistencia de 60 personas.
- BRASIL
 - Se suscribe un convenio con la Secretaria Municipal de Educación (SEMED) de Porto Velho, estado de Rondonia, para realizar 5 Módulos Intensivos para profesores de la red pública, subvencionado por la propia SEMED.
 - Se realiza el módulo 1. Los próximos se realizarán en los años siguientes.

Año 2007

- BARCELONA
Mes de julio de 2007 SAT II para educadores.
- SEVILLA
 - Mes de Junio se realiza un curso para educadores del Módulo I del programa SAT.
 - Mes de Julio se realiza un Módulo II del Programa SAT para educadores.
 - Mes de Julio se realiza el Módulo III del Programa SAT
 - Mes de Julio se realiza el Módulo IV del Programa SAT para educadores.
- ITALIA
Módulo II de SAT Educa
- BRASIL
Módulo II de los Suscritos con la SEMED, Porto Velho, Estado de Rondonia.

Año 2008

- ITALIA
Mes de Julio Módulo III del SAT Educa
- BRASIL
 - Módulo III de los suscritos con el SEMED, Porto Velho, estado de Rondonia. Contó con la asistencia de la Secretaría de Educación. Ésta, informó que estaban muy contentos con los resultados obtenidos hasta el momento y que ya eran notorios los cambios en la cualidad humana de los profesores participantes.
 - Comienza a implantarse en la UnB, Universidad de Brasilia, un convenio de colaboración. Consta de dos aspectos:
 - Uno dedicado a profesores del departamento de Teoría y Fundamentos
 - Otro para los alumnos de Pedagogía que constará de dos módulos de inmersión total. Valiendo como un semestre cada año.

Año 2009

- BARCELONA
Mes de Abril, Módulo I de SAT-Educa
- BRASIL
 - Módulos IV y V de SAT-Educa suscritos con la secretaria Municipal de Educación, Porto Velho, Estado de Rondonia.
 - Se iniciarán los módulos en la UnB.

ANEXO II

- I Jornada Sat Educación: Colegio Luis Vives- 2005/06
- II Jornada Sat Educación: ICE-UIB- 2006/07
- III Jornada Sat Educación: ICE -UIB - 2007/08
- IV Jornada Sat Educación: ICE-UIB - 2009/10

- En colaboración con el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) vinculado a la Universitat de les Illes Balears (UIB) se realizó la Conferencia "El sentido de la educación moral en el tercer milenio". Se completó el aforo de más de 800 personas.
- Charla en el Club Diario de Mallorca: "La tragedia del mundo y la farsa de la educación". Aforo de 300 personas.
- Conferencia en el Conservatorio de Música "La construcción de significados a través de la forma musical. Reflexiones de la música como lenguaje". Aforo de 500 personas.
- Encuentro privado en la Posesi Son Rullán en Deià, con alumnos del Programa SAT.

“Pedagogía de la escucha: Mayéutica, fenomenología y creatividad”¹⁰

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio

Iñaki Zapirain Iturraran



1. Pedagogía de la escucha. Introducción.

Comienzo la presente exposición, señalando la escucha como motor del encuentro humano, donde se produce la verdadera inmersión en los niveles más íntimos de nuestro ser, implicando todo un enriquecimiento mutuo, toda una suerte de “pedagogía del vivir”, un aprendizaje existencial que deviene en toda una “obra abierta” infinita.

Desde la máxima de Goethe, de “*no te olvides de vivir*”, en conjunción con los ejercicios espirituales de los antiguos filósofos, quisiera señalar esta ecuación como el sustrato básico donde se enraíza la pedagogía existencial en el devenir del encuentro humano en todos sus ámbitos; la Psicología, la Pedagogía, el ámbito de la educación social, el binomio médico-paciente, maestro-alumno, etc.

Dicho encuentro configura una dinámica dialogal, un espacio matriz, un *vas hermeticum* (u horno alquímico al decir de los alquimistas), donde se cuecen las ideas, las emociones, las vivencias y desde donde irrumpen toda una serie de fenómenos como, la comprensión, la empatía, el desvelamiento y la desnudez del alma, la catarsis, el compartir y la intimidad.

Supone ciertamente, un encuentro sanador de soledades compartiendo experiencias que bajo una serie de premisas puede generar un aprendizaje de vida e incluso sanación y autoconocimiento.

Mas, para que este encuentro resulte una “pedagogía del ser”, precisamos de una serie de factores.

Aspectos como la presencia, ese necesario “estar ahí”, una sintonización necesaria con ese otro diferente, implicando atención, resonancia y obviamente empatía.

Al igual que señala C. Rogers, resulta este posicionamiento, una condición *sine qua non* para dicho encuentro de inmersión, de pedagogía de la escucha hacia el aprendizaje máximo que resulta el vivir. Asimismo, Sandor Ferenczi, discípulo de S. Freud, señala que sin simpatía no se da la curación.

Al decir de C.G. Jung “*nada de lo humano me es ajeno*”, por lo que sólo desde esa sintonización puede realizarse esa “cocción”, esa resonancia mutua desde donde pueden emerger las comprensiones creativas y curativas.

¹⁰ Traducción al euskera en la página 234.

Para acceder al video de la conferencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae59c40ac82.html>

Tanto desde el arte como en el ámbito de la educación, ese campo de encuentro, ese espacio deviene en “poética del espacio” (G. Bachelard) desde donde pueden irrumpir, brotar, nacer los nuevos aprendizajes.

El mencionado encuentro, resulta toda una mayéutica donde podemos dar a luz a lo que resulta necesario aprender y se halla sumergido en nuestro interior, anhelando ser visto y descubierto.

2. La mayéutica como pedagogía radical.

La mayéutica, parte desde su vertiente etimológica del griego, donde nos remite a la obstetricia. La madre de Sócrates resultó ser partera. En varios de los diálogos de Platón, discípulo de Sócrates, señala en boca de la sacerdotisa Diótima, la esencia de dicho proceso.

Pasa del concepto de *mayeutik* al ámbito filosófico, donde se trataría de dar a luz, parir nuestras verdades, nuestro conocimiento inherente que reside en nuestra alma.

Apoiado en el orfismo y en la teoría de la reminiscencia y en la catarsis, considera que el alma de cada individuo se halla preñado y necesitando dar a luz a su sabiduría íntima.

Es así como Sócrates considera la función del filósofo, acompañar en ese proceso a su discípulo.

Para ello, realiza una doble función, un doble proceso. Más allá de expresar verdades, teorías, explicaciones, su primera función parte de lo que se conoce como la “ironía” socrática. Desde su concepción de que *“solo sé que no sé nada”*, desde su disfraz y realidad sentida de desconocimiento, cuestiona al discípulo sus verdades preestablecidas, sus preconceptos, llevándolo a una especie de derrota, de herida narcisista, donde comprende que en realidad, desconoce lo esencial, llevándolo a vivir su ignorancia. Constituye toda una de-construcción, un “decapado” que lo prepara para la siguiente fase del proceso donde se produce la verdadera mayéutica.

Aquí, se inicia una fase donde la pregunta precisa, los interrogantes, abren paso a la mayéutica en sí, a la irrupción de respuestas que van brotando desde el interior del ser humano, del discípulo, pudiendo “dar a luz”, alumbrar sus verdades, sus percepciones cada vez más hondas, encontrándose con aquello que K. G. Dürckheim llamaba el “maestro interior”, una sabiduría oculta en el interior de uno mismo.

Un proceso, el mayéutico que deviene en toda una *aletheia* (del griego, “sin velo”) que implica todo un desvelamiento, un des-ocultar que desnuda los ropajes que envuelven las capas de nuestra ignorancia, así como las máscaras con las que caminamos por la vida, tanto a nivel de consciencia como de actitud vital.

2.1. La Mayéutica en el Arte.

Desde las diversas manifestaciones del arte brotan los ecos de los latidos profundos del alma humana. Desde el la Grecia clásica, donde en la *orchestra* circular, cual útero fértil,

se fueron produciendo las diversas manifestaciones de la creatividad humana. El canto coral, el ditirambo (composición lírica dedicada al dios Dioniso) la música, el teatro, enorme manifestación de la existencia humana, con todo su espectro de máscaras, expresión de las manifestaciones humanas y divinas, así como la plasmación de la catarsis de las vivencias más hondas que anidan en lo más profundo del ser humano.

Esquilo, Sófocles (creador de la mítica obra de *Edipo rey*), Eurípides, Aristófanes y otros muchos autores, se encargaron de plasmar las diversas coloraciones del alma humana, la tragicomedia, el dolor, la soledad, el drama humano, el humor, la celebración. Pura catarsis, pura liberación.

De igual modo, desde la escultura y la arquitectura. Constituyen toda una mayéutica destinada a des-velar, revelar la esencia del ser humano en dirección a la armonía.

Como señalaba Marco Vitrubio (escritor y arquitecto romano), las construcciones tenían una dimensión antropomórfica, en sintonía con las fuerzas de la naturaleza y la geometría sagrada así como las proporciones del cuerpo humano como obra artística cumbre. Así, la arquitectura requería una mirada imitativa relativa a la naturaleza.

Posteriormente, Leonardo da Vinci, realizó un estudio de las proporciones del cuerpo humano a partir de los escritos de este arquitecto romano. El famoso dibujo de *El hombre de Vitrubio*, representando una figura masculina desnuda, en dos posiciones, sobre un círculo y un cuadrado (como patrones geométricos fundamentales del orden cósmico).

Cómo no resaltar la música, cual canal directo hacia la esencia del espíritu humano, mayéutica generadora de los más excelsos estados de conciencia, o la danza.

Desde lo más antiguo, como indican los estudios de la antropología, la etnología o la fenomenología de las religiones, tanto en los ritos órficos, los místéricos, la euritmia, el chamanismo, el trance-movimiento o los rituales tan extendidos en toda la geografía humana (Oriente-Occidente,...), el movimiento, la danza, el baile, han resultado no solo toda una exploración del alma humana desde la conexión más profunda de la realidad energética, corporal, somática, hacia el encuentro, la inmersión, la “catabasis” hacia lo más arcaico y profundo del ser humano, sino que han resultado toda una purificación, toda una “mayéutica catártica” de todo un sinfín de emociones, no solo aliviándonos de afecciones psico-somáticas, sino reconectándonos de un modo directo, radical con la energía de la naturaleza, sus leyes y los ritmos esenciales.

De igual modo, podemos resaltar toda la obra pictórica realizada por el ser humano, desde las múltiples perspectivas, desde las más descriptivas hasta las más abstractas, simbólicas, etc.

¡Cómo no tener en cuenta los dibujos realizados por los niños, su mirada, su simplicidad, profundidad y profunda expresividad!

De igual modo, ¡cómo no rendirnos a la producción poética!, en pos de plasmar las visiones de lo inefable o la narrativa humana desde tantas perspectivas.

Así mismo, señalar la enorme expresividad del arte escultórico. La escultura como plasmación de toda una mayéutica existencial hacia la obra máxima que supone “esculpir” nuestra existencia, construir, edificar, concebir y alumbrar la escultura que en realidad, en lo esencial, somos.

Recordando a nuestro escultor Jorge Oteiza, nuestra vida puede simbolizarse como una des-ocupación del espacio, toda una fase vital en el proceso deconstructivo (similar a la primera fase de la mayéutica socrática), en dirección al encuentro con nuestro “vacío

fértil”, generatriz, generadora de creaciones de vida, para la vida. En definitiva, dando a luz a nuestra alma sabia y por ende a nuestro destino.

Quiero mentar aquí a Amenofhis IV, Akhenatón, que desde su sabiduría quiso crear toda una ciudad dedicada al arte. Una ciudad, una ciudadela, una morada donde la expresión artística pudiera estar al servicio del desarrollo humano en todas sus vertientes, alumbrando sus interioridades en el doble proceso de la existencia humana.

2.1. La Mayéutica en la Educación.

Desde la perspectiva socrática, el filósofo resulta un educador, que deviene en partero que ayuda al alumno, al discípulo a descubrir su verdad, a explorarla desde un *continuum* de preguntas e interrogantes, impeliéndole a descubrirlo por sí mismo. Ello conlleva de modo implícito, una confianza en el saber intrínseco del alumno, del discípulo.

Así, desde la perspectiva de la mayéutica socrática, el niño, el alumno no resulta un receptáculo vacío donde introducir verdades impuestas, conocimientos per se.

Paulo Freire, educador brasileño, desde su “pedagogía del oprimido”, expresa la necesidad de una visión de la educación en libertad y liberadora. Es decir, en cierto modo neo-socrática, donde se va provocando un descubrimiento experiencial del mundo.

El diálogo que ello implica, requiere osadía, requiere generar una serie de actos creativos, donde el niño va descubriendo la realidad, más allá de la imposición o internalización de verdades o de información. Así, la educación, se convierte en una praxis liberadora y en libertad, lo cual conduce obviamente a una dinámica creativa y creadora.

De igual modo, grandes pensadores e innovadores de la educación como R. Steiner, creador de la pedagogía Waldorf, la experiencia Summerhill, Montessori, etc., desde sus diversas ópticas, confluyen en la necesidad del experiencialismo propio, el acto creativo en libertad para descubrir el mundo y aprender los diferentes ámbitos del conocimiento humano, desde el juego, la propia percepción, el movimiento libre (euritmia), el incremento de conciencia de sí, etc.

Otros autores como el psico-pedagogo italiano Francesco Tonucci, señala de igual modo, el experiencialismo como motor de aprendizaje, generando toda una mayéutica donde el niño puede alumbrar toda una gama de respuestas en su proceso de aprendizaje, desde una praxis inmediata.

Dar espacio y tiempo en un clima de libertad, apoyando los recursos inherentes al niño, fomentado la curiosidad que desemboca en creatividad. Según este autor, la escuela transmitiva genera una perspectiva de desconfianza promoviendo una evaluación negativa, suponiendo que el niño NO SABE, viéndolo cual vaso vacío donde el maestro ha de verter información y conocimientos. Pero, EL NIÑO SABE y va a la escuela a desarrollar su sabiduría.

Resulta todo un canto a la “mayéutica pedagógica”.

Otro autor, Johan Heinrich Pestaluzzi apunta aspectos esenciales como la necesaria sintonización con la naturaleza, resaltando el valor del canal de la intuición del niño como cauce del proceso del aprendizaje, en contraposición a la enseñanza mecanizada.

Otro innovador pedagogo, Loris Malaguzzi (creador del método, la escuela Reggio Emilia), apuntala su visión pedagógica en la visión del niño como ser extraordinario, complejo e individual que experimenta el mundo lleno de curiosidad y ganas de vivir, poderosos pilares de la esencia del aprendizaje.

Tal como señalaba el mitólogo Joseph Campbell, resulta una especie de iniciación donde "matar al dragón", implica expulsar la opresiva normatividad externa o los conocimientos impuestos opresivos y acumulados. Al matarlo, uno recupera su propia percepción, su acceso a su verdad, a su sabiduría.

Como señaló Fritz Perls, creador de la Psicoterapia Gestalt, desde el ámbito psicoterapéutico, *"la verdad solo puede ser tolerada si es descubierta por cuenta propia"*.

2.2. La mayéutica y la Psicología.

Como acabo de apuntar, la perspectiva gestáltica se halla impregnada de una actitud en la que se provoca una especie de ruptura del modelo médico, implicando una posición donde se favorece, se apoya e incluso se confronta al paciente hacia la asunción de la responsabilidad de su vida y el modo en el que co-crea su vida, manteniendo una serie de pautas que lo alienan o enajenan.

Tanto desde esa perspectiva actitudinal, como desde una serie de técnicas van creándose una serie de espacios en el presente vital, donde el propio paciente va explorando y descubriendo sus diversos ámbitos del ser; su realidad somática, energética, emocional, cognitiva; sus posiciones vitales, sus puntos ciegos, desvelándose y movilizándose hacia el *"insight"*, el "percatarse", "darse cuenta" potente y por tanto "dando a luz" a una serie de comprensiones que puedan generar impactos y por ende, cambios en su vida.

Todo ello, tanto en una dinámica de contexto individualizado, de encuentro terapeuta-paciente, como en un contexto de dinámica grupal.

Igualmente, desde otros ámbitos de la Psicología Humanista, tanto desde Carl Rogers, como otros autores, desde la empatía como posición y motor de encuentro humano, van creando toda una dinámica mayéutica de alumbramiento e irrupciones en la conciencia del ser humano.

De igual modo, Lacan, desde la óptica psicoanalítica, expone la dimensión neomayéutica desde la que el analista va favoreciendo que el analizado encuentre su propio proceso, puesto que desde la inmersión en el océano de su inconsciente, puede obtener los reflejos de sabiduría, de comprensión de aquellas cuestiones que programaron su vida, descubriendo, desvelando aquello que se hallaba sumergido en su inconsciente y que de un modo u otro va afectando su existencia. En definitiva, toda una dinámica de transformar en consciente aquello que resulta inconsciente.

En definitiva, el encuentro humano, dialogal, la empatía, la simpatía (como señalaba Sandor Ferenczi) como termómetro de pronóstico generador de confianza y cambio, van configurando todo un proceso en el que resulta necesaria una doble dinámica.

Resulta todo un proceso polar. Por un lado, una “catarsis” que implica todo un descenso hacia nuestra ignorancia, con lo que supone de “herida” narcisista. A veces, un “descenso a los infiernos” de la confusión, el desconcierto, e incluso a la soledad, lo depresivo, etc.

Al igual que en los espejos de los mitos (Orfeo en su descenso al hades en busca de Eurídice, Odiseo-Ulises, Dante,...) realizamos en nuestro proceso terapéutico toda una inmersión, un descenso imprescindible para resolver lo inconcluso y dar forma o “esculpir” nuestro auto-conocimiento. Retomando la frase del oráculo de Delfos “*conócete a ti mismo*”, resulta necesaria esa inmersión en los océanos y cuevas de nuestro espacio interno para descubrir y alumbrar quiénes somos en realidad.

En la Psicología moderna, en los análisis de los mitos desde la perspectiva junguiana, se vienen señalando los viajes iniciáticos que suponen determinadas enfermedades (depresiones, afecciones psico-somáticas, etc.) por ausencia en nuestra época de rituales de iniciación, así como la herida de la ausencia paterna en determinadas vivencias dolorosas de los jóvenes y su confusión existencial. Autores como el propio Jung, Robert Bly o Robert Johnson, señalan los viajes psicológicos del desarrollo de lo masculino y lo femenino desde la mitología y los cuentos (*Iron John, Tristán e Isolda, El rey pescador, Excálibur*, etc.).

Como señala el doctor Claudio Naranjo (*), una brillante y profunda exégesis de cuentos, mitos y epopeyas, existe una polaridad entre el “niño divino” (de índole matriarcal, donde se resalta la inocencia, la pureza, el amor, la receptividad, la pequeñez, vinculada a la sabiduría original, la esencia inmanente) y el héroe (activo, expansivo hacia lo trascendente,...). Pero también señala la paradoja del verdadero heroísmo: la renuncia al acto heroico, la rendición y la entrega. Ambos se encuentran en la plenitud del vacío, del instante y en la libertad de la entrega. En el silencio profundo.

De este modo, en esa danza polar, se produce toda una dialéctica, toda una “anábasis”, una “ascesis”, al encuentro con nuestra alma, nuestra esencia, el SER, imprescindible para la tarea máxima de nuestra vida, el “segundo nacimiento”, la mayéutica radical: la individuación o la realización de nuestra propia vida.

Desde la esencia del proceso mayéutico fenomenológico, necesitamos esa doble secuencia polar.

Una de-constructiva, purificadora para limpiar preconceptos, juicios, imposiciones de verdades, o desviaciones del conocimiento y del cauce pedagógico.

Otra constructiva, que va rescatando una nueva mirada, un re-encuentro con la propia capacidad de percepción, así como la vía regia de la intuición como puente hacia el interior de uno mismo, la auto-escucha, la introvisión y la sabiduría que reside en lo más íntimo de nosotros mismos.

Todo ese proceso se halla arraigado en una profunda confianza en que en lo más hondo e íntimo de nuestro ser se halla una nueva mirada, una visión vinculada a los ojos del niño/a interior. Aquel niño olvidado, excluido, que de algún modo requiere, anhela ser visto, reconocido y rescatado.

3. Fenomenología de la escucha

Voy a establecer en este apartado, varios puntos, un triple movimiento, retomando de inicio la esencia de la propia escucha, la propia visión, el auto-desvelamiento con la mayéutica socrática como proceso.

Por un lado, resaltar, reseñar la necesidad de un doble rescate para la preparación del alumbramiento, el “parto” mayéutico. Un rescate asociado, vinculado a una “desocupación del espacio” (en términos de Jorge Oteiza), de la escultura mental, energética, emocional.

Como señalaba Bergson a colación de la intuición, resulta necesario para el denominado rescate de la poderosa intuición, *“purificar nuestro ánimo de cualquier finalidad de control o de dominio de lo real”*.

Pura fenomenología, teoría filosófica parida por Husserl, señalando el método fenomenológico, como una “epojé” o suspensión de juicios, pre-conceptos para percibir y observar, aprehender o comprender el flujo de la realidad.

De este modo, en esta mentada “des-ocupación”, señalo dos procesos. Uno relativo a la purificación de la escucha, de la “mirada”, implicando toda una simplificación, apoyándome en un filósofo tan profundo como Plotino entre cuyas facetas parece que se daba la de acoger a niños huérfanos y darles educación. La otra, relativa al rescate del “niño interior”, recuperando así todo un espectro de canales de exploración del mundo y la vida. Rescatando toda una pedagogía existencial.

3.1. La Simplicidad de la Mirada.

Basándome en las aportaciones de Plotino, nuestro autor va apuntando una serie de ideas como la importancia de la presencia total, el recogimiento, una serie de características que apuntan a una renovación y a un paralelismo con la mirada del niño/a.

Frases como, *“no ceses de esculpir tu propia estatua”* o *“fija tus ojos y mira”*, en un intento de aglutinar, de romper la dispersión y la disgregación en dirección a lo esencial, lo unitario, la simplificación. Resulta una posición de presencia total y simplicidad.

El alma humana, a su entender ha de realizar un doble movimiento. Uno, en el que busca, se abalanza y otro, el esencial que es femenino, receptivo, esperando, recibiendo, *“como el ojo espera la salida del sol”* o se despide de su esplendor.

Aguarda la manifestación, la enorme presencia misteriosa. Desde esa receptividad, disponibilidad, desde la mirada clara en el espejo de la conciencia pura, retorno al origen, “a la simplicidad de la mirada”. Mirada pura que remite a la inocencia del mirar de la infancia, retornando al alma infantil.

Así, la virtud plotiniana nace de la contemplación y va a la contemplación. En definitiva, contempla-en-la-acción.

Es la visión clara del espejo transparente, más allá de los espejos rotos de nuestra dispersión, disgregación, alienación, enajenación, donde nos vemos impelidos a una confusa percepción de la realidad de la existencia.

El recogimiento plotiniano, la purificación de la mirada nos transporta a la inocencia del mirar. Un mirar por vez primera. Un mirar que atraviesa el preconcepción, el juicio. Mira sin más, explotando en mirada fenomenológica.

Cómo no recordar nuestros estados de trance infantil o ese niño, niña que se balancea en un estado de éxtasis, “en Babia”, en su mundo, mirando, jugando, en la plenitud del instante, absorto en su experiencia de ser.

Aquí se conjugan la curiosidad y lo que Plotino señala como “gracia”, un estado que nos asocia con las dimensiones más espirituales de la vida o con la sencilla gratitud en aquellas experiencias en las que hemos gozado de belleza, éxtasis, amor,... o hemos vislumbrado algún destello de la magia de la vida.

En lo relativo a la educación, esta mirada, esta conciencia, implica un amor por el discípulo, por su descubrimiento, que a su vez resulta descubrimiento para el maestro. Ambos se descubren en la nueva y renovada mirada.

Finalmente y aquí, entroncamos de nuevo con la mayéutica, la renovada mirada deviene en una “heurística” (que se asocia con la misma raíz que “eureka”), que nos lleva hacia un viaje, viraje experiencial asociado al arte de descubrir, alumbrar a través del pensamiento lateral, intuitivo, que concluye en la esencia del acto creativo.

Este tipo de pensamiento creado por Edward De Bono, toma derroteros, vías asociadas con la imaginación, la innovación que salta viejos moldes y patrones rígidos, uso de metáforas, inversión de roles, espacios y demás juegos creativos.

En definitiva, volviendo a nuestro filósofo, guía de nuestra mirada renovada, nos conduce de la multiplicidad implícita en lo caótico, la disgregación y la confusión, en dirección a la inmediatez y plenitud del presente.

Su metamorfosis en la mirada, además de generar toda una des-ocupación, además de limpiar nuestros “espejos”, como metáforas de nuestra conciencia interna, de nuestra inteligencia en dirección a la pureza, abre todo un abanico de posibilidades de percepción. Simplicidad, contemplación, sensibilidad, dulzura, delicadeza,... inocencia a raudales; fascinación que acentúa la plenitud, el gozo y la inmersión en el instante, en el presente vivo; el respeto,...

Finalmente, podemos afirmar que, como postulan las afirmaciones de nuestros filósofos, ser maestro implica ser discípulo, ser maestro implica el coraje de rescatar al niño/a interior, frente al temor ancestral de ver, mirar y recoger a ese niño herido (que en su soledad, en su abandono y exclusión,... mantiene como Filoctetes, su herida sin cicatrizar, manando sangre por no haber sido esencialmente visto, reconocido, abrazado íntimamente). Como señala F. Doltó, detrás de un niño agresivo, se halla un niño agredido; detrás de un niño solitario, uno abandonado, olvidado.

Ese niño que anhela ser mirado con simplicidad, claridad y calor, resulta un niño que guarda en su seno todo un enorme potencial creativo, artístico, vital, perceptivo,...a condición precisamente de ser visto.

3.2. Recuperar al niño interior.

- G. Bachelard habla de la infancia como un “estado mental”, un estado que reside en lo más hondo de nuestro interior, donde anidan confluyendo en el mismo riachuelo, aspectos como la soledad, el recogimiento, el juego, la imaginación, así como la capacidad poética que deviene en semilla de creatividad infinita.

Desde los privilegios de la imaginación, la visualización irrumpe en lo creativo en contraposición a la memoria que desemboca en un yo rígido, amasijo de recuerdos y ruinas psicológicas.

De este modo, el niño interior, las cualidades del arquetipo del *puer aeternus*, del alma infantil, resulta fuente, manantial de cualidades divinas como la inocencia, la sensibilidad, la inmediatez de la conexión con el presente, la fascinación, etc., al igual que Iaco, niño-dios de los misterios de Eleusis (dios de la vegetación y el renacimiento).

-El niño interior, el alma infantil, irrumpe como símbolo de transmutación, de transformación, toda una muerte psicológica que nos remite a la fuente, hacia la luz de Plotino, a la esencia diamantina, al *Atman* hindú (el yo puro), al “feto de la inmortalidad”.

La condición para lograr ese vislumbre, ese retorno a la mirada más límpida, para acceder al “bautizo” del alma infantil, requiere de todo un descongelamiento, un viaje hacia el sostenimiento del dolor original del infante, un acceso a las lágrimas que, al igual que en el pelícano, símbolo cristiano del amor compasivo por excelencia, nos conducen a la cura de la herida. Ese pelícano, se hiere con picotazos para nutrir con su sangre a sus criaturas y posteriormente las criaturas curan sus heridas con sus lágrimas.

-Reconexión y contacto con el niño interior.

Dicha reconexión, después del necesario re-encuentro, “abrazo” sostenido acompañado de las lágrimas curativas, sanadoras, implican todo un rescate y recuperación de múltiples semillas “abortadas” por el sepultado y el congelamiento del alma del niño.

La mencionada visión y el posterior contacto conllevan una dirección hacia la experiencia correctiva, reparadora, para después iniciar un nuevo proceso iniciático.

En esa iniciación, como señalaba J. Campbell, un símbolo de transformación interesante resulta el encuentro con el dragón que encierra un hermoso tesoro. Detrás de ese encuentro, se halla el inicio del viaje hacia la vida y la semilla de la individuación.

“Matar al dragón”, el encuentro con el minotauro, puede representar encontrarse con los fantasmas del pasado e iniciar el propio viaje particular, más allá de la normatividad externa, la vergüenza, el temor a ser, etc.

Finalmente, el viaje va asociado con la redención por el amor. Por ser visto y abrazado. ¡Comienza el viaje!

4. Escucha, mirada y creatividad.

Cuando vislumbramos el inicio del viaje, miramos hacia el comienzo y vamos cerrando un círculo, un *ouroboros* (imagen de la serpiente que se muerde la cola), subrayando el retorno a la fuente, a la mirada preñada de simplicidad, la escucha empática donde el encuentro humano se convierte en circularidad, donde discípulo y maestro, profesor y alumno se retroalimentan, sintonizando en el espacio-encuentro mutuo, puramente humano.

Al igual que nuestros antepasados cavernícolas, nos vemos impelidos, “condenados” al encuentro creativo, donde emerge el vínculo profundo, la resonancia, la sintonización. Ante la imagen circular, brota el impulso hacia el ser, del espacio fértil hacia la creatividad.

Desde el encuentro sanador, liberador, terapéutico, brota la esencia de la pedagogía: el hambre de experimentar y saber, el anhelo de ser uno mismo descubriendo a lomos de la curiosidad, el mundo, la vida.

Desde el encuentro sanador y el hambre de experimentar, brota, nace el impulso creativo. Crear y ser. Ser y crear para sentir la vida y sentir que estamos vivos desde lo profundo.

Desde las raíces conquistadas del alma infantil, desde la purificación de la mirada y el encuentro con su simplicidad, canal de plenitud, observamos una serie de obstáculos de los que desprendernos y necesidades para preservar nuestra intuición como puente directo hacia la creatividad.

Soltar el apego a lo conocido, a los preconceptos, estereotipos; creencias limitantes, juicios; temores hacia lo irracional y desconocido o al mundo; el miedo al mundo emocional; el ancestral miedo a la libertad, etc.

Por otro lado, emergen necesidades claras como, la creación de un espacio fértil (interno y externo), actitud de confianza, preservar el silencio, la quietud, el recogimiento, la simplicidad y la contemplación; la apertura mental, la innovación, la sensibilidad,...

Asimismo, la fidelidad y el respeto por las propias irrupciones, los alumbramientos y por supuesto, una hermosa y difícil rendición. La rendición a lo desconocido, al *amor fati* (apertura al destino y al misterio de la vida como radicalmente inefables e inaprensibles). Recordando a Wittgenstein, se produce ahí, una especie de SILENCIO “reverencial”, de “pasma” ante el misterio inefable.

Desde el abrazo al alma del niño, desde la purificación de la mirada que implica la fascinación de la presencia en esa presencia, surge el grito, el supremo anuncio, del maestro Goethe y la de otros grandes maestros filósofos, creadores de creativos ejercicios espirituales terapéuticos para el alma humana, cuyos ecos llegan en este instante: “NO TE OLVIDES DE VIVIR”.

En el instante inmediato, desde la savia nueva del *puer aeternus*, brota, nace, sale a la luz, una hermosa frase de W. Blake: “LA INOCENCIA MORA CON LA SABIDURÍA”.

Con la visión mítica del gran profesor-maestro Quirón (el “sanador herido”), el centauro instructor de Aquiles y de los más grandes héroes de la antigua Grecia, desde ese mítico “espejo” transtemporal, podemos recordar su “herida pedagógica”. Sólo desde la conciencia de nuestra herida podemos sanar. Sólo el herido, el neurótico, puede acompañar; solo el que resulta consciente de su niño herido puede comprender en profundidad al niño que se halla ahí mismo.

En definitiva, ¡SOLO EL HERIDO PUEDE SANAR!, puesto que como señala Jung, “*Nada de lo humano es ajeno*”.

Tal vez, desde esa conciencia y desde la radical PEDAGOGÍA del SER, podemos aprender a vivir.

Desde la radical dialéctica de la danza entre la vida y la muerte; desde la muerte como máxima y radical “partera”, emerge el grito primal mayéutico: ¡NO TE OLVIDES DE VIVIR! Desde la sabia inocencia del niño rescatado, podemos realizar ese canto coral humano de, “NO TE OLVIDES DE VIVIR” (TU VIDA).

Comienza el viaje. Como dice la canción de Atahualpa, *yo tengo tantos hermanos,....*

“Educación Infantil 0-3 años: Cuando educar empieza por cuidar”¹¹

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio

Elena Herrán Izagirre



Esta reflexión pretende aportar un **granito de arena** a la titánica tarea de Humanizar la Educación, en concreto de Humanizar la Educación Infantil. Pero antes de poder hacerlo hay que proceder a entender las claves de la deshumanización que nos han traído hasta aquí, para a continuación pasar a plantear las de un modelo de Educación Infantil revolucionario, basado en la confianza, el conocimiento, el respeto y en la capacidad individual e idiosincrática de cada bebé y niño pequeño.

La educación está **enferma**, profundamente enferma, y sus responsables, tantos de nosotros, vivimos ajenos, anestesiados. No sólo sin que sus problemas, de los que en tantas ocasiones somos origen, nos afecten, sino que las más de las veces, permanecemos ciegos, sordos y mudos. La responsabilidad educativa, tan repartida entre la familia, el profesorado, las amistades, el grupo, las pantallas, la propia personalidad del niño y un largo etcétera siempre interesado, termina por volatilizarse. ¿Cómo vamos a hacer nada ante algo que ni tan siquiera existe?

Pero, ¿qué es la educación?, ¿dónde empieza?, ¿dónde termina?, ¿quién educa a quién?, ¿para qué sirve?, ¿es una necesidad?, ¿es una obligación social?, ¿es posible educar hoy en día?, ¿qué objetivos son prioritarios?, ¿es una inversión cultural?, y así podríamos seguir planteando un sinfín de preguntas que se han contestado en tantas ocasiones y desde tantas perspectivas, que finalmente el propio **discurso** se ha enmarañado y ha dejado de cumplir su principal objetivo: iluminar la práctica educativa y su permanente mejora y adaptación a los nuevos tiempos.

La Educación con mayúscula puede ser mucha educación. Yo, por si acaso, me voy a centrar en una que creo conocer suficiente: la Educación Infantil (EI) y, en especial la **Educación Infantil 0-3** o primer ciclo de EI. En la red pública de nuestra Comunidad es un ciclo educativo dividido, lo que desorienta en su propia definición a madres y padres, educadoras y maestras, al sistema educativo en su conjunto e, incluso, al profesorado de secundaria y universidad, responsable de la formación de los formadores de este ciclo.

Esta división no se da en las redes privada, concertada e ikastolas. Y es que si todas las redes educativas merecen respeto, la **red pública** lo merece especialmente. En el siglo XXI, en la sociedad democrática occidental y, por supuesto, más allá de la crisis que no deja de azotarnos, algunos derechos son fundamentales, y el derecho a la educación es uno de ellos. La única red garante de ese derecho básico es la red pública, a sabiendas de que tiene demasiadas condiciones en contra como para conseguirlo.

¹¹ Traducción al euskera en la página 244

Para acceder al video de la conferencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae5f3ddd304.html>

La **fractura** de este ciclo no es ni mucho menos una cuestión baladí, como tampoco que bebés y niños pequeños vayan a la escuela. Pero vayamos por partes. La fractura tiene dos motivos, uno histórico y otro, legal. Por un lado, las aulas de dos años se fueron abriendo poco a poco desde hace 20 años, con motivo de la Ordenación del Sistema Educativo, lo que supuso la incorporación de niños muy pequeños, no propiamente escolares al uso del momento. Por otro, la Ley de Territorios Históricos deja la educación 0-3 bajo la tutela de las Administraciones Locales y los Órganos Forales de los Territorios Históricos, que crean el Consorcio Haurreskolak, entidad que ha cumplido ya 10 años educando y asistiendo a niños menores de dos años en tantos municipios de la Comunidad Autónoma. Estamos a la cabeza del Estado en Educación Infantil 0-3, con una tasa conjunta media del 50% desde 2010. El difícil equilibrio entre cantidad y calidad resulta preocupante.

Pero, ¿tiene esta fractura un efecto especial? ¿Es tan importante que el ciclo se estructure en su integridad? Sin lugar a dudas, sí. La primera infancia, los tres primeros años de vida, es la edad del **prototipo** de la especie. Y, ¿qué es el prototipo de la especie? Pues nada más y nada menos que el molde de lo que llegará a ser de persona adulta. O lo que es lo mismo, el ser humano en esta etapa vital despierta y despliega todas -sí, todas- las capacidades que desarrollará durante el resto de su vida, incluida la formación del carácter. Sí, la formación del carácter. Porque el aprendizaje y, especialmente a edades tan dúctiles, es especialmente generoso y lo integra todo, contenidos, procedimientos, emociones, actitudes y un largo etcétera. Son como esponjas.

Resulta prácticamente imposible acompañar adecuadamente en un proceso tan crucial si se hace en dos instituciones separadas con personas, dimensiones, ritmos, objetivos y funcionamientos tan diferentes. La cría humana a esa edad es todavía demasiado frágil para **adaptarse a coste cero**, porque adaptarse, se adapta finalmente, pero sobrevivir a la escuela infantil tiene poco o nada que ver con la finalidad de la Educación Infantil de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niñas y niños” o de “atender progresivamente a su desarrollo integral” (RDL 1630/2006, de 29 de diciembre).

Paralelos al derecho a la educación están los derechos de la infancia. Sin sujeto de educación, porque es el niño el verdadero sujeto de la educación, difícilmente puede haberla, por mucha escuela que haya. Toda niña o niño tiene derecho a la dignidad, a cuidados y asistencia especiales, además de a todos los Derechos Humanos. Pero la clave es que debe poder ejercerlos, y la única manera de hacerlo es **ejerciendo su presente** (Funes, 2008). Viviendo su infancia de la mejor manera posible. Y es a nosotros, los adultos, a quienes corresponde velar por que las condiciones de ese presente sean las mejores para que llegue a ser futuro, pero no cualquier futuro. El mejor futuro posible.

¿Qué síntomas padece la Educación Infantil 0-3?

Valga la metáfora sanitaria para tratar a la Educación Infantil 0-3 como un cuerpo vivo, que es lo que es en realidad. Casi todos los síntomas que aparecen a continuación son

inherentes al sistema educativo en su conjunto, y otros exclusivamente al ciclo que nos trae. En cualquier caso, se pretenden definir con la mayor amplitud posible, por lo que a veces se encadenarán o relacionarán, o contradirán, pero en todos ellos, la intención es erradicarlos, curarlos o, al menos, ponerlos en cuarentena para este siglo. El que viene ya verán.

- **Autoritarismo**

Es un síntoma agudo y crónico que aplicado a la Educación quiere decir educar, sí o sí – con minúscula-. Bueno, educar, educar, lo que se dice propiamente educar, no. No se educa por decreto ni sin querer ni confiar. Se puede domesticar, amaestrar, aleccionar, pero Educar, lo que se dice Educar –con mayúscula-, sin la participación activa, responsable, mutuamente empática, confiada y respetuosa de los protagonistas de la interacción educativa, sea de la modalidad que sea: familiar, escolar, institucional, etc., es imposible. Así se le instruye, se le enseña, se le entrena, porque todo el desarrollo infantil se entiende como conocimiento escolar muy bien organizado y estructurado, incluso en diferentes soportes, para que lo integre y adquiera tal cual es, debe ser y seguir siendo. El bebé o niño pequeño sabe muy poco cuando nace, es algo más que un organismo muy complejo cuyo cuerpo y cerebro van a entrar en funcionamiento a modo de reóstato, poco a poco, incorporando cada vez más funciones gracias a la capacidad de responder de manera cada vez más integrada a la multiplicidad de estímulos que provienen de su entorno. Tiene una increíble pero frágil potencialidad y evidentemente necesita que se le enseñen cosas, pero ni tantas como se pretende, ni mucho menos “con sangre”. “Con sangre” no entra, sólo duele.

- **Cisma de Estado en educación**

Este síntoma es histórico y proviene en gran parte del síntoma anterior y de la arraigada incapacidad cultural de un amplio sector de la población y de los partidos que la representan para el ejercicio democrático real. Se concreta en la permanente pugna partidista del modelo educativo -en minúscula-. Montar para desmontar, construir para destruir, desde la ley hasta el horario, ciclo electoral tras ciclo electoral. Este *modus operandi* se repite *ad eternum* también en tantos contextos educativos, sistemáticamente centrados en desandar lo andado por el otro a la primera oportunidad, lo que supone una inestimable pérdida de recursos humanos y físicos. Los países con Sistemas Educativos eficaces han podido hacer, construir, promover, ajustar, evaluar, rehacer, diseñar, etc., etc., su Educación a partir de un Pacto de Estado –todo en mayúscula-, lo que significa que entre partidos y ciudadanos hay un consenso en materia educativa que da estabilidad no sólo a la Educación, sino a la sociedad en sentido amplio.

- **Mesianismo**

Es existencial y también se puede entender como otra cara de los anteriores. Cualquiera formula el “hay que...”, en sus diferentes formas, como si su exclusiva formulación

tuviera capacidad de transmutar la realidad. Cualquiera quiere decir cualquiera, porque cualquiera opina de educación –en minúscula- y unos pocos además de opinar ofrecen instrumentos para poder hacer Educación –en mayúscula-. Pero esta formulación engañosa, por supuesto, también informa sobre una solución posible: hasta que no se incluya la primera persona, no se asumirá la responsabilidad asociada a la propuesta concreta. Las personas no son; somos, porque somos personas, ¿no? Tiene otro matiz también desafortunado, el de la picaresca del doble rasero: para mí y los míos lo mejor de lo mejor, aunque sea a costa de los demás, y para ellos, y sobre todo, los desclasados, pobres, inmigrantes, etc., “hay mucho, muchísimo que...”. No voy a preguntar qué red educativa habéis elegido para vuestros propios hijos y en base a qué razones, igualmente buenas y justificables, pero sería muy aleccionador. La realidad se cambia cambiándola y se mejora mejorándola a cada oportunidad, y la Educativa –en mayúscula- también, porque este cambio y mejora no son altruistas, sino que muy, pero que muy egoístas, aunque inteligentes. Egoísmo inteligente se llama. La calidad de vida de una sociedad "Educada" es incomparable a la de una ineducada o maleducada.

- **Adultocentrismo**

También heredero de los anteriores y multifacético en sí mismo. Se trata de un adultocentrismo extremo, cosificador y egocéntrico. El adulto es origen y fin de la educación. Extremo, ya que cuando se despliega no hay nada más que sí mismo: es la única perspectiva existente. El adulto enseña, muestra, alecciona, instruye porque el bebé o niño pequeño no sabe nada de nada. Incluso cuando sabe algo, el adulto se lo hace igualmente, para dejar en claro su autoridad, como si el bebé no supiera de su superioridad, o lo que es peor, como muestra de cierta ñoña solidaridad, lo que deja al niño en una compleja encrucijada. Por una parte, el plus de ayuda innecesaria le puede contrariar en su desarrollo y confundir, y creerse capaz de acciones para las que, todavía, no está realmente capacitado, y de ahí tantos accidentes y conductas negligentes presentes y futuras. Por otra, cercena la iniciativa y finalmente le enseña que para sobrevivir en ese contexto hay que obedecer y plegarse. Cosificador, porque al no tomarle en cuenta como la persona en desarrollo que es y tratarle igual que a los demás de hoy y de siempre, lo trastea sin matices ni cuidado. Egocéntrico, fobias y filias incluidas, porque además todo lo convierte en cuestión personal, como si el bebé o niño pequeño fuese un adulto que le quiere seducir, manejar, chantajear o poner en riesgo voluntaria y explícitamente, cuando el bebé o niño pequeño simplemente hace lo único que sabe y puede hacer: relacionarse con el mudo como hasta el momento le ha enseñado su contexto, y es tarea del adulto ayudarle a buscar otros medios de interactuar más evolucionados. Con un adulto así es tarea imposible.

- **Activista**

Pedagógicamente hablando. Se trata de no parar ni en casa, ni en el parque, ni en clase, ni en ningún sitio; de hacer y hacer, de estar haciendo siempre para no atender a otras cuestiones educativas claves, como los afectos propios y ajenos, las dificultades individuales y/o coyunturales, los estilos personales, preferencias y pequeños y grandes placeres, la Felicidad o la Salud -con mayúscula-, los pequeños y grandes progresos. Y

como trasfondo, seguir eximiendo al niño de la responsabilidad de crecer, de solucionar los conflictos en los que se ve inmerso, de buscar y encontrar la satisfacción, de gestionar la atención, el gusto y el interés, y a uno mismo, de ser un adulto competente en el contexto correspondiente, familiar o escolar. El antídoto tiene que ver con imbricar la dimensión psicológica para encontrar a la persona que es el niño, y que en su totalidad se enfrenta a sus pequeños y grandes retos existenciales. Y para eso hay que mirarle con atención, confianza y respeto y, además, entenderle. Mirar al niño enseña mucho.

- **Maternante**

Ante el desconocimiento de lo que es el bebé o el niño pequeño y de cómo evolucionan sus capacidades permanentemente, se le quiere mucho más que nunca, se le dan besos, abrazos y achuchones a tutiplén, según el humor del adulto del momento, por supuesto. Habrá niños que no resulten atractivos y permanezcan condenados al olvido mientras otros son zarandeados hasta la extenuación. Más desconcierto por la dificultad de interpretar las coyunturas adultas. Y por la misma razón pero en sentido contrario se utilizan los arrebatos emocionales como comunicación explícita en situaciones que simplemente desbordan la capacidad de respuesta adulta, que además no sabe contener. Así surgen los enfados, la violencia, incluso cierto sadismo que puede comprometer el desarrollo psíquico armónico infantil. Incluso el “amor de madre” se institucionaliza y convierte la demagogia vincular en consumo, como muy bien ejemplifican las mochilas para bebés y niños pequeños. En lugar de ser un instrumento usado con moderación para el transporte, se ha convertido en un signo de aparente modernidad y compromiso afectivo. La naturaleza se encarga de que el nacimiento se produzca tras 9 meses de embarazo. La separación física es una realidad a la que hay que acompañar para que psíquicamente se pueda elaborar sin sobresaltos, pero sin atajos ni dilaciones. Además, su utilización acarrea problemas físicos reales como asimetrías faciales, hipotonía crónica, desajustes del aparato funcional del equilibrio, estrabismo, y un largo etcétera, del que estamos tomando conciencia demasiado tarde para quienes los sufren, habiendo podido no solo evitarse, sino no tampoco gestarse, que es mucho más grave, si la utilización hubiese sido, nuevamente, la adecuada a la capacidad del bebé. ¡Cuidado con las mochilas de bebés, por favor!

- **Sexista**

De antemano, porque nuestra sociedad no incentiva a las madres que desean ejercer su maternidad para que lo hagan por el tiempo que consideren oportuno, y dejar al bebé o niño pequeño más hecho, antes de retomar la actividad profesional. De hecho, nuestro sistema social es doblemente perverso porque no provee de bajas suficientemente largas ni subvencionadas, e incluso la presión laboral es tal que hacerlo pone en riesgo el puesto de trabajo, y porque denosta de retrógrada y sexista a quien decide ejercer su maternidad durante un periodo superior a los establecidos cuatro meses de baja. Además, cada tanto y según las coyunturas se hace bandera partidista de la cuestión. La tasa de envejecimiento en nuestro País –con mayúscula- habla por sí mismo. Si volvemos a mirar a otros países más y mejor evolucionados vemos que

simultáneamente a estos derechos sociales se trabajan políticas de protección de la infancia, de la familia y de Educación Temprana de Calidad –con mayúscula-.

Son síntomas todos ellos de envergadura suficiente como para merecer un tratamiento intensivo, específico e individual, aunque finalmente pueda quedar desmembrado, de manera que pueda arreglar su parte correspondiente pero complicar alguna de las otras. Pero la prudencia nos anima, a la espera de grandes vacunas históricas y democráticas, a presentar una propuesta integral y exclusiva que se ha demostrado garante de la Escolarización Temprana de Calidad, la **Pedagogía Pikler-Lóczy** -con mayúsculas todas ellas-.

¿Educación Infantil 0-3 tiene alternativa?

Por supuesto que la tiene, pero antes de nada quiero hacer hincapié en el peligro de las modas en educación –con minúscula-. El **consumismo educativo** –con minúscula-, añadido a todos los males anteriores, puede convertir una propuesta educativa integral paidocéntrica demostrada eficaz en el mundo occidental en un estrepitoso fracaso si se pretende copiar, trasladar, emular tal cual, sin entender con el alma sus claves, su sentido profundo, su complejidad y su funcionamiento, pensada y consensuada hasta los más pequeños detalles. Exige una progresiva aproximación que, a la enésima, da acceso no a la Pedagogía–con mayúscula-, que también, sino al Universo Educativo Pikler-Lóczy; un mundo educativo óptimo a descubrir (Herrán, 2013).

La creadora y *alma mater* de este proyecto es la pediatra progresista húngara Emmi Pikler, que se forma en la Viena floreciente de principios del siglo XX, a la vez que tantos otros grandes de la salud, la pedagogía, la psicología, la filosofía, etc. centroeuropea. Entre las **claves** de su formación y que van a guiar su trabajo posterior como pediatra de familia se encuentran la concepción del niño como persona capaz y proactiva, la observación como método básico de acceso y conocimiento infantil, el no infligir daño alguno en los exámenes pediátricos, en los que se cuenta con la madre, cierta perspectiva ecológica y de bienestar con el vestido y la vida al aire libre, la absoluta libertad de movimientos frente al excesivo proteccionismo en lo relativo a la movilidad de los bebés y niños pequeños, asociado a accidentes y dificultades aprendidas de movimiento, entre otras, lo que ayuda a tantos niños de la época a desarrollarse de manera sana, armoniosa y equilibrada. Serán los primeros “niños Pikler”.

Al llegar a la casa-cuna de la calle Lóczy en calidad de directora, Emmi Pikler se plantea desarrollar estos mismos principios, eficaces en la familia, en una situación de **crianza colectiva**, a la vez que demostrar en ella su sistema educativo y estudiar mediante sistemáticas observaciones el desarrollo de los bebés y niños pequeños. Este Sistema Educativo -con mayúscula- consiste en proporcionar unos cuidados personalizados al máximo, un marco de vida estable, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, en especial, en promover la completa libertad de movimientos.

A las educadoras se les enseña antes de nada a dispensar los **cuidados**: el cambio de pañales, el baño, el vestido, la comida y el sueño, de manera precisa y coherente, a la vez que respetuosa y tierna, sistemáticamente atenta a las necesidades y señales individuales, respondiendo y ajustándose a cada ritmo particular, lo que genera en cada

niño alegría, intimidad y seguridad con una persona adulta que conoce bien, mientras se teje entre ambos una íntima relación personal, un vínculo fundamental. También se les enseña a observar las expresiones, las actividades, los gestos y las posturas de cada bebé y niño pequeño, a hablarles mientras les cuidan, anunciándoles lo que a continuación les va a suceder, efecto de su acción o de la interacción con el propio niño, o incluso de su propio interés, así como a buscar su cooperación voluntaria, además de a colaborar con las demás educadoras del grupo en la tarea conjunta y compartida a la vez de ocuparse de cada niño y del grupo.

Este minucioso aprendizaje, aparte de proporcionar a las cuidadoras una profunda confianza en la potencialidad infantil y un certero conocimiento de la evolución, las características y las condiciones de desarrollo de la primera infancia, les permite comprobar la íntima relación existente entre la calidad de los cuidados dispensados y la progresión de la actividad autónoma infantil. El niño que se relaciona de manera estable y segura con un **adulto de referencia** se siente a gusto, crece en armonía, se autorregula y es proactivo a la vez que cuidadoso en un entorno físico y humano favorable, adaptado a sus capacidades, gustos e intereses hasta los más pequeños detalles, en el que se le deja en completa libertad de acción y de movimientos: ropa variada y cómoda, material y juguetes atractivos y en buen estado adaptados a su nivel evolutivo e intereses, mobiliario seguro y sujeto, ambiente acogedor y un largo etcétera. El entorno físico incluye la sala de vida en la casa y el jardín, el patio y las terrazas al aire libre. Es al aire libre donde se desarrolla la mayor cantidad de actividad cotidiana posible, por lo que el equipamiento se duplica dentro y fuera: cambiadores, cunas, áreas de juego, juguetes y materiales.

Los ejes del modelo, cuidados de calidad y actividad autónoma, vertebran sus cuatro **principios** rectores (David y Appel, 1986, 2010; Falk, 1997, 2008):

1. La actividad autónoma proactiva del bebé y niño pequeño es especialmente valiosa.
2. La estabilidad de las relaciones personales adulto-niño y, sobre todo, la relación privilegiada de cada niño con su adulto de referencia le proporciona un firme e imprescindible sustento emocional.
3. El niño necesita constante ayuda para tomar progresiva conciencia de sí mismo y de su entorno, de acuerdo con su nivel de desarrollo.
4. El resultado de la aplicación de los principios anteriores es un buen estado de salud física en el niño, a la vez que puede considerarse su origen.

Desde 1946 hasta su cierre como casa-cuna en 2011, 65 años de trabajo, docencia e investigación avalan esta Pedagogía –con mayúscula- que a día de hoy continúa en la **Escuela Infantil** Pikler-Lóczy, que sigue empezando por promover el bienestar y la salud, por cuidar el cuerpo del bebé y niño pequeño, para que en los ámbitos en los que no necesita colaboración adulta pueda descubrir, desplegar y desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea.

Muchas de las condiciones humanas y físicas de Lóczy, como que cada niño tenga su educadora de referencia permanente, cada grupo tenga tres educadoras estables y una

pedagoga con quien compartir dudas y preocupaciones en reuniones semanales del equipo educativo al completo o por partes para seguir adecuándose a cada niño permanentemente, o que el material que se oferte sea exhaustivamente pensado y adaptado según el nivel de actividad detectado en el aula, resultan impensables en nuestras escuelas infantiles. Pero además hay otra cuestión fundamental. Todo esto solo es posible si se hace de verdad, con el alma, y eso ni se puede enseñar en la Universidad o en la Formación Profesional, ni se puede inventar si no se tiene, así que por si a alguien le cabía alguna duda, solo las **mejores personas** y las **personas mejor preparadas** pueden Educar –con mayúscula- en las aulas de la Educación Infantil 0-3.

REFERENCIAS:

DAVID, M. y APPEL, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.

DAVID, M. y APPELL, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.

FALK, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones ARIANA.

FALK, J., (2008a). Cuidado personal y prevención. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 11--20). Barcelona: Octaedro.

FUNES, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.

HERRÁN, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar.

RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil 2 (3): 37-56.

“La presencia del educador en el aula como puente para un aprendizaje integrativo”¹²

Humanizar la Educación. Bilbao, 29 de junio

Fernanda Martínez-Viademonte Nieto



Introducción

Las cualidades de la actitud gestáltica aportan luz acerca de qué tipo de presencia se requiere del maestro en el aula para educar desde el enfoque integrativo. Desde esta mirada, contrastada con el aporte de distintos maestros de la pedagogía contemporánea se definen líneas de acción para llevarlo a la práctica en la escuela. La puesta en práctica de estos principios en un proceso de formación de maestros de Infantil, permiten comprender como esto es posible, y queda ilustrado por el testimonio de las propias alumnas.

El punto de partida de esta reflexión ha sido la pregunta que me hicieron mis alumnas de Formación Profesional de Grado Superior (FPGS) en Técnico de Educación Infantil cuando cerrábamos la presentación de los modelos pedagógicos más contemporáneos: *“Y yo creí que había ido a un muy buen colegio... ¿Por qué nosotras no tuvimos oportunidad de tener una escuela como esas?”*

Son pocas las personas que pueden dar testimonio de haber tenido una educación rica y significativa para su vida. Si preguntamos a un niño o niña de las escuelas de hoy sobre sus vivencias es muy probable que lo interesante y divertido tenga que ver más con la vida en el patio, con sus compañeros que con su maestro y lo vivido en el aula.

Y como contraste a esta visión de la escuela encontramos algunas experiencias valiosas y únicas, como la de los alumnos de una escuela rural en la Argentina de 1950, la escuela de la maestra Olga Cosettini, que dan testimonio de haber vivido cosas únicas y valiosas en su escuela primaria que han hecho que las guarden en su corazón y las sigan sintiendo muy valiosas para la vida, que las usen hoy como adultos para resolver mejor sus realidades. Piazza, M.(1991)

Cabe preguntarse entonces el por qué de estos contrastes. ¿Es de este tipo de vivencias-aprendizajes de los que hablamos cuando decimos que buscamos desarrollo humano, mejor calidad de vida en las personas que educamos?

Desde mi perspectiva lo que ha marcado la diferencia ha sido el contacto humano con unos maestros cuya presencia amorosa, cuya actitud en los vínculos con sus alumnos les ha posibilitado construirse como personas y aprender cosas valiosas para la vida.

¹² Traducción al euskera en la página 252.

Para acceder al video de la conferencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae60dd8a46d.html>

Seguramente que si cada uno de nosotros volvemos en nuestro camino hacia atrás encontraremos esas personas que han dejado una huella amorosa, que nos han marcado, que tenemos en nuestras conciencias como guías en la acción. Estos maestros que han tenido el arte de educar con arte. Y esto requiere reflexionar acerca de esa cualidad de la presencia de un maestro en el aula para poder ser un puente activo para los aprendizajes valiosos para la vida y el desarrollo de sus alumnos.

1.- Cuando un maestro está en el aula no solo enseña contenidos.

El maestro con su modo de actuar en el aula no solo enseña contenido o transmite información, sino que modela la forma de enseñar-aprender que tiene el alumno o alumna.

El modelo de aprender, lo construimos en la interrelación con los modelos de enseñantes, de nuestros padres y maestros. Cuanto más saludable la modalidad de aprendizaje de una persona más posibilidad de construir una modalidad de enseñanza posibilitadora para otros.

Siguiendo a Alicia Fernández (2000) enseñante-aprendiente son posiciones subjetivas que vamos asumiendo frente al contenido para alcanzar a ser sujeto-autor del propio conocimiento, autores de nuestros pensamientos y gestores de nuestros sentimientos.

Así aprender supone el interjuego entre el enseñante-aprendiente del maestro y el enseñante -aprendiente del alumno. El maestro posibilita la construcción de saberes en este espacio “entre” que se crea entre él y el alumno.

Por lo tanto aprender requiere de este doble movimiento de conexión con el deseo y la inteligencia para ir a la búsqueda de lo nuevo, de lo que no sabemos. A la vez requiere conectar con nuestro ser enseñantes, con reconocernos un saber y un poder en el que hemos sido reconocidos y validados por el maestro/padre de poder enseñar a otros. Se aprende cuando podemos conectar con nuestro NO saber y desde allí ir a la búsqueda del conocimiento.

Pero solo será aprendizaje cuando podemos convertirnos en sujetos-autores, este sujeto autor que aparece cuando se da espacio el sujeto enseñante. Esto requiere que el adulto -maestros/padres- se deje afectar, esté en contacto con este sujeto enseñante de su hijo-alumno, le escuche, le dé espacio.

Podemos afirmar entonces que cuando un maestro está en el aula, con su sola presencia y actitud estará dando espacio o no, a este sujeto-autor del niño/a. Estará validando o no la capacidad que el niño tiene para ser autor de su propio pensamiento, de conectar con su propio deseo de aprender.

Cabe preguntarse entonces: ¿Tenemos conciencia de esto? ¿Puede el maestro construir un modelo sano de enseñar/aprender cuando él mismo puede no haber sido reconocido

y validado en su niñez como sujeto-autor de su pensamiento, de su sentimiento, de sus necesidades?

Si queremos cambiar algo de lo que sucede en las aulas es necesario que el maestro revise su propio modelo de aprender, tome consciencia cómo lo ha construido y qué es lo que posibilita o no a sus alumnos con este modelo. Esto supone revisar su actitud y modo de estar presente en el aula.

2.- Cualidades de la presencia y actitud en el aula.

Este tema será abordado en una doble perspectiva:

- A. Revisando que nos puede aportar la Gestalt como enfoque terapéutico para alimentar nuestro hacer en las aulas.
- B. Analizando lo que señala pedagogía sobre como la forma de enseñar, el modo de vínculo que ofrece el maestro con sus alumnos y con el aprendizaje, modifica el modo en que los alumnos se autorizan a aprender y construyen su propio modelo de vínculo con el conocimiento y con ellos mismos.

2.1.- El vínculo - La actitud

En la Gestalt solemos decir que lo que cura en un **vínculo terapéutico** es la persona del terapeuta más que sus técnicas o recursos. Esta **confianza en el vínculo como verdadera herramienta** viene de entender que lo que hacemos desde este enfoque es **mostrar nuestro modo de ser en el mundo**.

Perls señala que un maestro “es”, y esto ya sería contagioso *per se*. Es esta conciencia de que lo que transmitimos no está en nuestra mente, en lo que decimos, sino va **de corazón a corazón**. Así en la Gestalt se afirma que lo que cura es el vínculo con el otro. Lo que enseña es el vínculo con el maestro, con su ser persona en el mundo, con como sea, más que con los contenidos e informaciones que quiera transmitir.

Desde la Pedagogía se afirma que el maestro educa por contacto, lo que vive, lo que siente, lo que irradia, su presencia y el clima que crea con su actitud cotidiana en clase, o por el contrario muestra su apatía, su mecanicidad, su impotencia. Así lo afirma Alicia Fernández quien investiga sobre creencias expectativas y actitudes en el vínculo educativo y terapéutico. Se puede afirmar que estamos hablando de lo mismo que al decir presencia-actitud en Gestalt.

2.2.- Cualidades de la actitud gestáltica: ¿Qué es estar presente en el aula?

Desde la Gestalt Perls nos dice que es equivalente a “ser”, y esto quiere decir estar detrás de las propias acciones, de los propios sentimientos, y estar en el aquí y ahora. De estas tres condiciones básicas derivan las otras cualidades: el respeto por el otro y la confianza en la propia naturaleza del paciente.

Desde la perspectiva pedagógica afirmamos que aprendemos cuando podemos confiar en los otros, en nosotros y en el espacio. Aprendemos con quien nos escucha, aprendemos si nos escuchamos; aprendemos cuando el enseñante reconoce a la persona del alumno. Ser un yo auxiliar confiable, requiere de la mirada presente. Que el niño sienta que es mirado y observado desde la aprobación.

En cuanto a la confianza en la propia naturaleza del paciente, supone conectarle con esa parte espontánea de su ser que no necesita ni manipulación ni coerción, sino que solo necesita libertad de expresión. Del mismo modo en educación decimos que es posible aprender cuando se respeta al niño, y esto supone respetarle en su capacidad de ser aprendiente, capaz de pensar y enseñante a la vez, es decir que cuenta con saberes que ya tiene y se le validan. Esto dependerá del espacio que se haya dado a preguntar y elegir.

Es desde esa confianza que el maestro le muestra al niño sobre su capacidad de ser sujeto-autor, que el niño será capaz de hacer, de verse con un saber que puede enseñar a otros. Esto es lo que más motiva a un niño: hacer porque sabe hacer. Desde esta capacidad de saber se sentirá suficientemente seguro para conectar con su no saber y así abrirse a aprender.

2.3.- Condiciones para desarrollar estas cualidades en el aula.

Desde la Gestalt se nos proponen las siguientes cuestiones básicas:

- **La conciencia de nosotros mismos:** concóctete a ti mismo
- **La responsabilidad ser capaz de responder al otro.** Estar detrás de las propias acciones y sentimientos.

En la pedagogía, autores como Salzmann (1989), nos advierten de la importancia de tener conciencia de nosotros mismos, de ser responsables, de estar detrás de nuestros actos y sentimientos. Un maestro que transmite un contenido que no ha hecho suyo, y lo que explica no le pertenece y solo son ideas ajenas, no aportará nada significativo a sus alumnos.

La tercera, y condición necesaria para las otras dos, es el estar centrado en el presente, en el aquí y ahora, en lo que sucede en la experiencia misma. Es lo que la Gestalt define como *continuum* de conciencia.

En la educación, Gisèle Barret (2009), maestra de expresión dramática de París III, habla de la Pedagogía de la situación. Se trata de construir una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y ahora en su diversidad azarosa e imprevisible dentro del aula. Esto es lo mismo que caracteriza el estar presente, en el aquí y ahora del que nos habla la Gestalt.

Y para esto el maestro tiene que estar centrado en sí mismo, ha de disponer de un momento de centramiento dentro y fuera del aula. El maestro está en la escuela para

llamar a los niños a la conciencia y para poder hacerlo, él mismo tiene que dirigirse a su propia conciencia, a su propio ser verdadero. María Montessori nos dice que un maestro debe reunirse consigo mismo antes de estar con los niños. Yo creo que es este estar abierto al aquí y ahora, es estar en este *continuum* de conciencia.

Esta actitud permite al maestro estar abierto a sí mismo y al cómo se siente frente a los niños. Si se carece de esta apertura al momento entra al aula con una idea preconcebida y la aplica ciegamente. Y este es uno de los principales obstáculos que tienen los maestros para estar en el aquí y ahora. Se llega al aula desde el “saber”, con la “taza llena” siguiendo la metáfora del relato Zen. Es necesario dar cabida al “no saber”, al vacío del momento, para dar entrada a lo nuevo, al aprender con los alumnos. Nathalie Salzman habla de la función positiva de la ignorancia en la actitud del maestro. Esto le da la posibilidad para preguntarse y preguntar, y este es solo de esta manera como se puede avanzar en el aprendizaje.

La visión del maestro, como la de todos, es limitada y lo que la limita aún más es creer que sabe todo o que “debe” saberlo. Y por el contrario si aceptara su limitación podría salir de la cabeza y abrir el corazón a la situación, al momento presente, tanto de sí mismo como de sus alumnos.

A estas condiciones que nos propone la Gestalt es necesario sumar la idea del “amor maternaje” que nos propone Claudio Naranjo (2004) para liberar la enseñanza del modelo patriarcal que la domina. No hay nada más importante en la tarea de educar a los niños y niñas que fortalecer la confianza hacia sí mismos. Es mucho más importante lo humano, el educar en el amor y respeto hacia sí mismo que cualquier clase de contenidos y esta confianza en sí mismo se construye desde la infancia sobre la base del alimento del amor; del que reciben de sus Padres, según el modelo de apego que construyan y que luego proyectan en sus maestros.

La escuela, los maestros funcionan como el primer ámbito de la realidad externa a la familia en la que el niño busca confirmar su identidad, su aceptación de sí mismo, quiere comprobar que es visto y reconocido en lo que puede y así validar el amor a sí mismo, base de la autoestima. Esto es lo que han planteado como eje central de la enseñanza pedagogos como las hermanas Agazzi o María Montessori, quienes hablan del “amor” como principal faro que guíe la acción en la acción educativa.

Cabe preguntarse entonces si es posible dar vida a esto en las aulas si quienes tienen que hacerlo, los maestros, no han desarrollado este amor hacia sí mismos, no han sanado las heridas de su propia infancia.

Esta es la actitud que no puede ser enseñada sino transmitida desde y en la experiencia, en el contacto. Y esta experiencia viene del propio proceso del terapeuta o maestro. Haber sanado su propia dificultad permitirá que no predique, que no pida a sus pacientes o alumnos hacer lo que el mismo no ha realizado para si. Esto le otorga congruencia y autenticidad, y es de lo que hablamos cuando decimos que un maestro “inspira” a sus alumnos. Y se necesitan hoy más que nunca, maestros “inspiradores”.

Se plantea una educación para el desarrollo humano, para un modelo de educación integrativa de todas las dimensiones de la persona y se pone la atención en cómo llevarlo a cabo con los alumnos. Cabe preguntar entonces cuánto de esto es posible si el maestro no trabaja primero consigo mismo. Soltar los andamios de lo que se le pide, las técnicas, los modelos aprendidos, requiere revisar y aceptar mucho de sí mismo y construir una sólida autoestima que le permita afirmarse en lo que es y no en lo que cree ser. Y pareciera que los maestros, solo por serlo, por ocupar ese rol estuvieran liberados de este trabajo, no lo necesitaran.

Alicia Vázquez Fuentes (1994) desde su extensa y ardua tarea de formar docentes sintetiza en cuatro las mayores dificultades que los maestros tienen para el cambio de actitud:

- El autoritarismo sostenido por autoestima muy deteriorada oculta tras la necesidad de reconocimiento.
- No dejar paso a la emoción, a su sentir, más que al hablar, para comprender a alguien.
- La baja expectativa y valoración de los fines y sentido de su hacer profesional.
- La marcada intolerancia para con el otro, con su error, con su no saber.

2.4.- Algunas ideas claves para avanzar.

Estas son algunas de las estrategias que sería necesario poner en práctica para alcanzar esta cualidad de la “presencia” en el aula de la que se viene hablando:

- **Autoconocimiento.** Correr el velo. Sanar para amar. El maestro debe estar dispuesto a sanar para poder dar a sus alumnos amor. Pero no podrá sino lo tiene para sí. Trabajar sobre su carácter y permitirse esa toma de conciencia que haga que sea otro yo el que mira.
- **No saber.** Poder separarse de sus creencias. No vivir tan simbióticos con lo que les pasa.
- **Ser amorosos.** Buscar contactar con el amor compasivo y el amor maternal.
- **Apasionarse.** Con sí mismo, en cuanto profesionales y con su trabajo. Amar lo que hacen.

El cómo hacerlo está marcado sin duda por el trabajo personal que cada maestro debiera emprender y que sin duda debería suponer parte importante de un currículo de formación.

3. La experiencia de formación de maestros en Educación Infantil.

El enfoque con el que se emprende el trabajo de diseñar una oferta formativa para futuros técnicos en Educación Infantil que diera cabida a los principios hasta aquí presentados, se sustenta en los siguientes principios:

- Concebir la formación como un proceso de formar personas, docentes en proceso de convertirse en personas.
- Buscar construir espacios para que los futuros maestros se encuentren a sí mismos, vivan una experiencia de aula con esas cualidades de presencia y actitud y así sientan la pasión por producir lo mismo para con sus alumnos y alumnas.
- Recuperar el placer de aprender, recuperar el placer de trabajar aprendiendo y de aprender trabajando para mí misma como docente.
- Partir de la idea de que para autorizarnos a enseñar, debemos hacernos autores, creer en nosotros mismos. Mirar el valor que tiene lo que hacemos, apropiarnos de la singularidad que poseemos. Hacernos autores de nuestros pensamientos.
- Esto supuso para mí aunar y validar para la tarea docente mis recursos profesionales como pedagoga y terapeuta gestalt, y los recogidos en mi camino de crecimiento personal.

Desde este marco han sido muchos los recursos y principios aplicados pero sí debo rescatar algunos:

La actitud en el aula

- Mi presencia, mi mirada, mi modo de estar en el aula con una actitud de maternaje, de respeto y de plena confianza en las potencialidades de las alumnas. Buscar en todo momento apoyar su autovaloración y reconocimiento a lo que sí podían, frente a los inevitables momentos de frustración que conlleva todo proceso de aprender.
- Aceptar también las inevitables resistencias iniciales a un modo de aprender que nunca había experimentado. Aceptar y respetar los tiempos de este proceso y estar allí para sostener.
- Respetar a las alumnas y tener absoluta confianza en sus posibilidades de aprender. No recortar ni contenidos ni experiencias y posibilitar en todo momento el placer de aprender.
- La permanente mirada en el aquí-ahora del grupo siendo capaz de resignar la clase programada, y cambiar por lo que se necesitaba en un determinado momento.

- Respetar mi capacidad de ser sujeto-autor y rediseñar el currículo para posibilitar que las alumnas hicieran el mismo recorrido de aprendizaje que el que realizan los niños en su proceso evolutivo. No se trató de un acto subversivo, cumplí con lo previsto en los contenidos pero utilizando un camino diferente.
- Frente a la limitación de tiempo tuvo prioridad la experiencia y vivencia en clase, frente a la información. Esta era posible obtenerla del libro.

Las clases - taller.

- Diseñé estrategias de aprendizaje que siempre partieran de espacios-taller vivenciales en donde las alumnas pudieran tomar contacto con sus propias vivencias, poniéndose en el lugar del niño, recuperando sus propios niños interiores para comprender que le puede pasar aún niño frente a esos aprendizajes.
- Rescaté y di valor a todas las experiencias lúdico-expresivas, la situación de comunicación del aula, y todas las situaciones aleatorias que pudieron surgir en la vida cotidiana del curso.
- Favorecí el darse cuenta personal sobre lo vivido ya que cada una de estas dinámicas, talleres, tenía un momento de reflexión, de apropiación que posibilitara el auto conocimiento y la apropiación de nuevos recursos personales.
- Todos los conceptos teóricos se desarrollaron a partir de estas vivencias, buscando que ellas mismas elaboraran ejemplos y situaciones desde lo vivido y de su propio recuerdo como niñas.
- Contratar desde comienzo de curso un uso responsable del lenguaje para lo cual se firmó un contrato de participación en clases y talleres que fijaba las siguientes condiciones:
 - ✓ Hablar en primera persona.
 - ✓ No generalizar.
 - ✓ Partir de la vivencia y experiencia no de la mente.
 - ✓ Escuchar con la mirada y mirar con los oídos. Empatía en acción.
 - ✓ Confidencialidad. Lo del grupo queda en el grupo.
- La metodología se basó en:
 - ✓ Trabajar a partir de la pregunta como camino de indagación de la vivencia-teoría, instando a las alumnas a preguntarse, re-preguntar, cuestionar los supuestos.

- ✓ Trabajar con todo el cerebro: metáforas, analogías, dibujos y representaciones.
- ✓ El humor y el absurdo siendo yo misma el material de trabajo y mi propia actitud en la clase. Reírme y cuestionarme de mí misma. Poder decir “*No sé... que piensan?*”

El respeto al sujeto-autor de las alumnas: Facilitar la autogestión del conocimiento

- Brindar libertad para la autogestión, el desarrollo del propio discurso y el trabajo grupal. En todos los temas se generaron trabajos de aplicación que suponían estas tres cosas, con una progresiva actitud de dejarles solas estando cerca.
- Este trabajo culminó con la elaboración de los cuentacuentos en los que se trabajaron transversalmente contenidos de dos asignaturas, la de Didáctica y la Expresión modificando en el último trimestre los parámetros de evaluación dando todo el peso a esta práctica.
- La figura de los profesores fue la de mentores, acompañantes, habilitando a las alumnas a ser absolutas protagonistas y autoras de la experiencia. Esto las ha dotado de un marco de referencia propio, vivencial, de lo importante a cuidar en el vínculo con los niños.

Bibliografía

BARRET, G. (2009). *La pedagogía de la situación. Apertura a la dimensión subjetiva y objetiva de la realidad pedagógica*. En Revista on-line: Convergencias de la Escuela Superior de Artes Aplicadas del Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal

DE SALZMANN, N. (1989). *¡No saber es formidable!* Modelo. Venezuela: Ganesha.

FERNÁNDEZ, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión. La escuela de la señorita Olga. Film. Piazza, M. director. Rosario: MP Producciones. 1991.

NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Vitoria-Gasteiz: La llave.

VÁZQUEZ FUENTES, A. (1994). *En busca de la enseñanza perdida: un modelo didáctico para la educación superior*. México: Paidós.

Meditación conducida por José Miguel Dóniz

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio



Discípulo de Guillermo Borja y colaborador de Jodorowski, José Miguel Dóniz habla de humanizar la educación desde un enfoque sistémico, de constelaciones. Lleva a cabo unos ejercicios de visualización y una meditación.

Para acceder al video de la meditación:

<http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae697bc936d.html>

Meditación conducida por Rafael Redondo

Humanizar la Educación. Bilbao, 29 de junio



Filósofo, psicólogo y sociólogo, ha ejercido la docencia durante años como profesor de sociología y psicología tanto en la Universidad de Deusto como en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Es conocedor de la educación en toda su amplitud y profundidad. Es director de formación en el hospital psiquiátrico Argia de Algorta.

Pionero en implantar la meditación Zen dentro de un programa de terapias alternativas, del servicio del hospital de psiquiatría de Bilbao.

Escritor, poeta, autor de varios libros, *El brotar del asombro* de entre otros, múltiples artículos y maestro Zen.

Para acceder al video de la meditación:

<http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae697bc936d.html>

“Orientación sistémica en un centro de psicomotricidad”¹³

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio
Adoración Catalina Dobón Yagüe
Jesús Carlos Sebal Arrién



El problema

Obtener una descripción del enfoque sistémico:

- Sustentada en bases científicas.
- Orientada al señalamiento de los problemas y las soluciones terapéuticas.
- Que permita construir un punto de encaje con la práctica de la psicomotricidad.

Los objetivos

1. Describir el marco histórico y científico que sustenta el trabajo de Bert Hellinger.
2. Describir las bases teóricas de su trabajo, con un esquema orientado al señalamiento de los problemas y las soluciones terapéuticas bajo el punto de vista sistémico.
3. Describir las formas de trabajo terapéutico sistémico que sean de aplicación en complemento y adición a la práctica psicomotriz, estableciendo una buena relación para esta orientación sistémica de la psicomotricidad.
4. Describir la actividad que veníamos desarrollando y los nuevos planteamientos incorporados en la práctica de la psicomotricidad en nuestro centro con la aplicación del enfoque sistémico.
5. Presentar un marco teórico y práctico de trabajo bien documentado, que pueda mantenerse actualizado con las innovaciones que sin duda seguirán surgiendo, y que pueda presentarse a los organismos oficiales para futuras colaboraciones.

Proceso seguido en la investigación

La fase previa:

- El trabajo personal sistémico: poniendo orden en los sistemas familiares propios.
- La licenciatura en Psicología sistémica: formación teórica y práctica, y más trabajo personal.
- La aplicación de las ideas sistémicas en nuestra práctica terapéutica.

El desarrollo teórico

- Documentación de las bases históricas y científicas.
- Investigación bibliográfica documental.
- Construcción del mapa de conceptos y análisis de los puntos clave: los problemas, las soluciones y las técnicas de trabajo bajo el punto de vista sistémico.

¹³ Para acceder al video de la ponencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae5f5fe6980.html>

El desarrollo práctico

- La descripción de nuestra práctica de la psicomotricidad.
- La descripción del proceso de incorporación de las prácticas sistémicas.

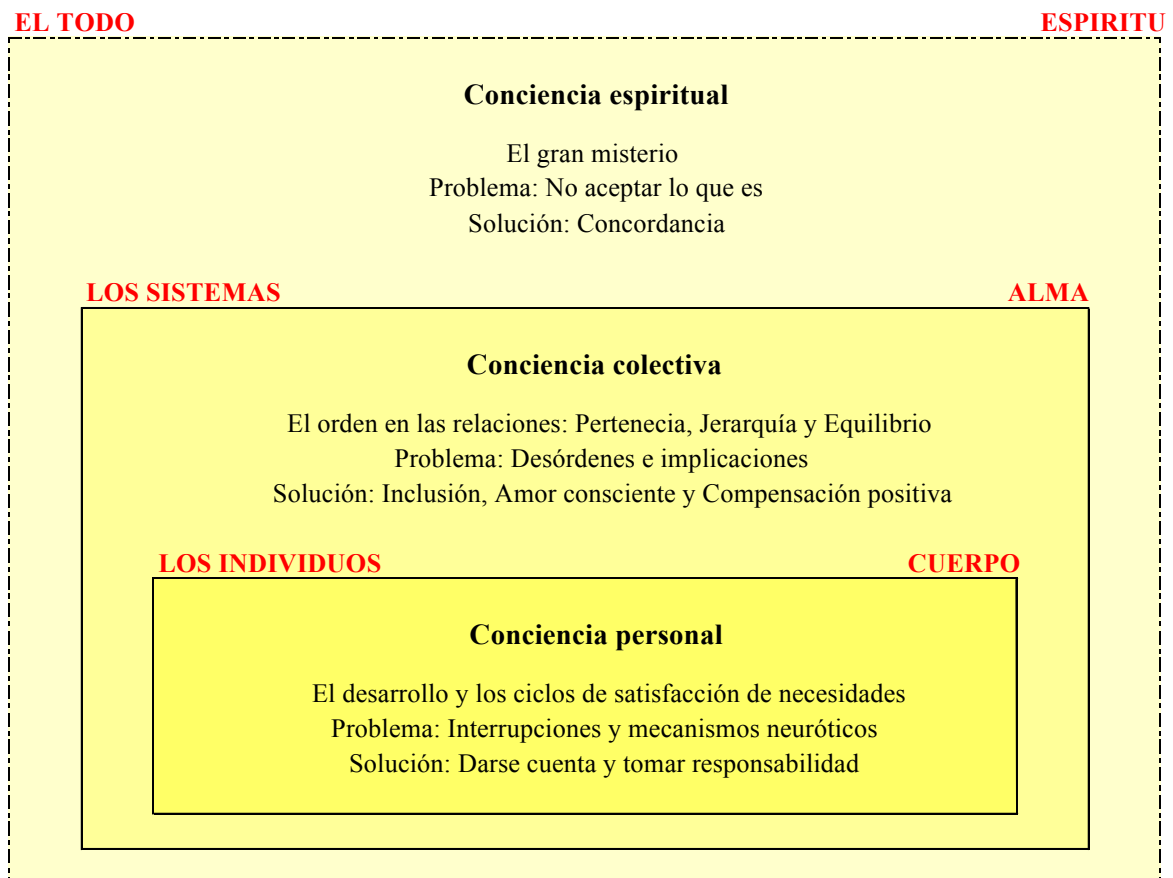
Resultados

Validación científica del modelo sistémico:

- La Filosofía, la Psicología, la Física y la Biología se encuentran con una realidad que escapa a nuestra comprensión.
- Las ciencias modernas siguen buscando modelos y leyes para describir los fenómenos que pueden observar y que no pueden entender.
- Ejemplos: el modelo estándar en física y el enfoque sistémico en psicología.

Un modelo de la psicología sistémica con el enfoque de Bert Hellinger orientado al trabajo terapéutico:

- El mapa de conceptos y los tres niveles de conciencia.
- El nivel sistémico: sus leyes y sus técnicas.
 - Los órdenes de las relaciones humanas.
 - Los órdenes de la ayuda en las relaciones humanas.
 - La tipología de problemas y soluciones.
 - Las técnicas de trabajo terapéutico.



La forma de sumar la “mirada” sistémica a las técnicas habituales en la práctica de la psicomotricidad:

- En la lectura de los parámetros psicomotores.
- En la interpretación de los test proyectivos.
- En la interpretación de los trabajos con dibujos.
- En la interpretación de los trabajos con historias contadas o escritas.
- En la interpretación de las actitudes observadas.
- En las relaciones con los centros educativos.

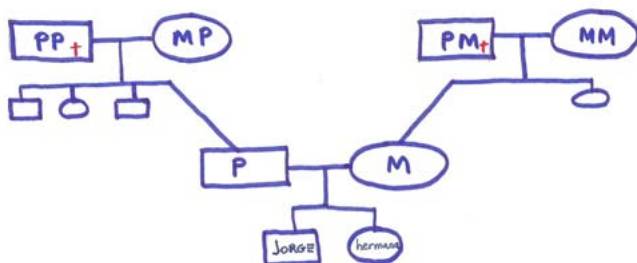
“Primero van los padres, después los niños y después los maestros; los padres confían sus hijos a los maestros y estos representan a los padres ante los niños; el vínculo entre el niño y el maestro, así como el aprendizaje que se irá dando, se ve favorecido cuando los padres tienen un lugar en el corazón de los maestros”

Las nuevas técnicas sistémicas a incorporar en la práctica de la psicomotricidad:

- La utilización del genograma.
- Las configuraciones del sistema familiar con muñecos.
- La utilización de los cuentos sistémicos.
- La incorporación de las imágenes de solución y las frases sanadoras.
- Las primeras entrevistas con familias.

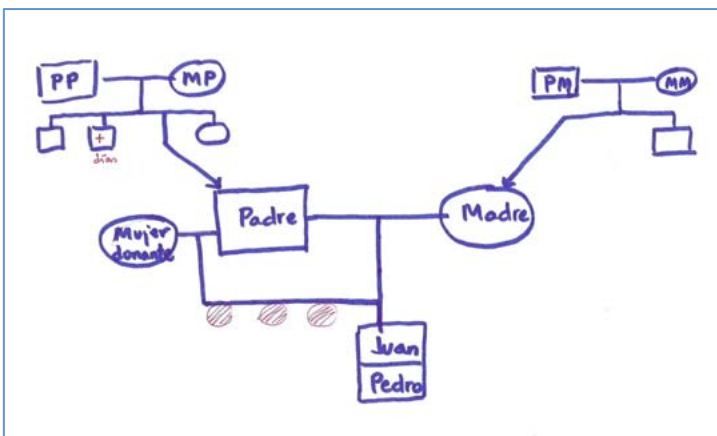
El caso de Jorge

□



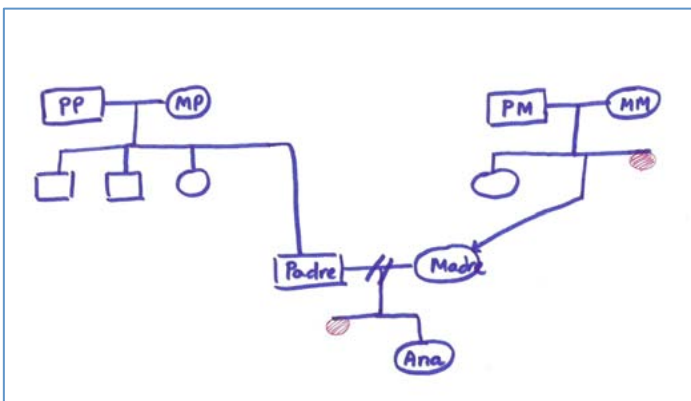
- ?
- ?
- ?

¿Qué es el DSE en el D?



- ?
- ?

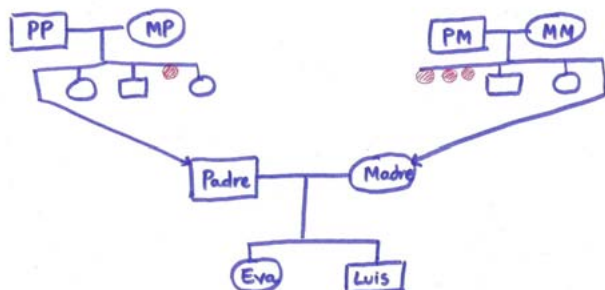
¿Qué es el DSE en el D?



- ?
- ?

El caso de Luis y Eva

□



Conclusiones

- La validez científica del modelo de la psicología sistémica con el enfoque de Bert Hellinger.
- La viabilidad de la integración de este modelo con la práctica de la psicomotricidad.
- La utilidad y la aportación de valor de la mirada sistémica y de las técnicas del trabajo sistémico al incorporarse y sumarse a las prácticas de la psicomotricidad.



Antzuola (Gipuzkoa) - www.centrolaskurain.com

“Ampliando la mirada en el trabajo con familias. Experiencia de trabajo desde la perspectiva sistémica-fenomenológica en la intervención socioeducativa con familias”¹⁴

Humanizar la Educación. Bilbao, 28 de junio

Elena García Hernández

Toñi Rodríguez Manzano



Esta comunicación que vamos a compartir, se centra en el trabajo, práctica y reflexión de un equipo formado por 7 educadoras sociales de Agintzari S. Coop. que gestionamos el Servicio de Infancia, Juventud y Familia para el Ayuntamiento de Leioa (Bizkaia).

La experiencia ha consistido en incluir en el acompañamiento socio-educativo con familias los principios y las claves de la **Pedagogía Sistémica según el enfoque de B. Hellinger**. Una inclusión que claramente fortalece un estilo de trabajo más humanizador y humanizante. Su uso e incorporación en nuestra intervención educativa nos fortalece y fortalece a cada uno de los menores y familias con las que trabajamos.

Nos permite ordenar, incluir y centrar la mirada en la solución. De esta forma, puestos cada uno en su lugar, se manifiesta con más claridad el siguiente paso que la persona usuaria del servicio puede dar en su proceso.

Y que tiene que ver con ampliar la mirada de la familia en términos generacionales y sistémicos, con devolver a las personas protagonistas con más fuerza la responsabilidad para con la vida y con encontrar el lugar más adecuado para el educador/a en el trabajo de intervención y acompañamiento con la familia.

Para ello, primero, haremos referencia brevemente al marco teórico de la Pedagogía Sistémica describiendo algunos principios y aportaciones claves que fundamentan nuestros procesos educativos y que hemos ido descubriendo y han sido valiosas para nuestro trabajo, nombraremos las herramientas que utilizamos y nos permiten desarrollar la intervención y el lugar del educador/a según los órdenes de la ayuda en todo este proceso de intervención socio-educativa con familias. Así, la pedagogía del orden es el hilo conductor de esta comunicación.

¹⁴ Para acceder al video de la ponencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae63d469f4a.html>

1. Claves y aportaciones para la intervención socio-educativa con las familias desde el enfoque de la Pedagogía Sistémica.

La Pedagogía Sistémica señala que el mundo está conformado por sistemas de los que las personas somos parte (sistema familiar de origen, sistema familiar actual, sistema educativo, sistema social, sistema laboral, sistema político...). Estos sistemas funcionan a través de unas leyes de orden: pertenencia, jerarquía y equilibrio.

Aplicado al ámbito socio-familiar, la familia es un sistema y como tal responde a estos tres órdenes. Cuando hay algún desorden se producen los conflictos.

La Pedagogía Sistémica en el ámbito de la intervención familiar:

- Nos invita a mirar a la persona en un sistema familiar, el suyo. *“La vida nos ha llegado y si alguno de nuestros antepasados no hubiera existido, nosotros no seríamos quienes somos..... el linaje de donde provenimos determina de forma muy significativa a qué damos valor. Cada sistema familiar es un mundo con creencias, valores, emociones tejidas a lo largo de su historia. Lo ocurrido en nuestras historias nos acompaña en todo momento: éxitos, fracasos, desgracias....”* (Mercé Traveset). En este trabajo de reconocimiento del sistema familiar, es especialmente importante mirar al padre y a la madre y tomar lo que de ellos me llegó y la vida tal y como me fue dada.
- Nos anima a captar lo esencial y elegir lo sencillo y a desarrollar intervenciones educativas que marquen caminos orientados al reconocimiento del sistema familiar, la reconciliación con la persona misma y el bienestar emocional.
- Nos ayuda a descubrir dónde está puesta la mirada en una situación de crisis o conflicto personal y familiar. Sabiendo que donde está la mirada, está la intención y la atención. Siempre que brota un conflicto, detrás hay unas necesidades no satisfechas. Entonces la pregunta que surge es: ¿qué necesidades no satisfechas está mostrando este/a menor que nos habla también de su situación familiar? Y, ¿qué tal si nos abrimos a mirar al conflicto como una posibilidad de ver más allá del comportamiento o del hecho?.
- Nos enseña a mirar la solución y dejar de mirar únicamente el conflicto en la familia. Ver dónde está la fuerza.
- Nos propone estar sin juicio, sin expectativas, en presente, reconociendo que cada persona y familia tiene todo lo que necesita para dar el siguiente paso en su camino. Desde ahí puedo mirar al otro como adulto y elegir centrar mi atención en sus potencialidades.

- Nos insta a aceptar a las familias como son. Sin intentar cambiarlas, respetando contextos y culturas y buscando la mejor forma de acompañarlas desde la intervención socio-educativa.
- Nos anima a acompañar aceptando la circunstancia particular de cada familia, renunciando a cargar con la responsabilidad de las situaciones y de los futuros de las familias, sino más bien mostrando la realidad y dejando que cada uno sea protagonista de su propio proceso de cambio.
- Nos invita a pasar del pensamiento lineal a la imagen. De ahí que se utilicen herramientas de tipo simbólico que ayudan a representar las imágenes de “tipo fijo” que construimos en nuestra mente para trabajar con ellas en alternativas de cambio, soluciones y construcción de nuevas imágenes interiorizadas.

Descubrimos que desde estas claves se generan posibilidades de cambio y nos puede llevar a cubrir las necesidades básicas no resueltas, mejorar las relaciones familiares y generar contextos más adaptativos.

Volviendo sobre el asunto de los tres órdenes de los sistemas, en el contexto de nuestro trabajo, consisten en:

Orden de pertenencia - Derecho a pertenecer al sistema familiar al que llegaste.

La pertenencia es actitudinal, aunque no estés físicamente sientes y vives que perteneces.

¿Qué pasa cuando un miembro del sistema se excluye? Que un miembro de la generación siguiente lo va a representar, repetirá patrones excluidos (no solo personas sino también actitudes).

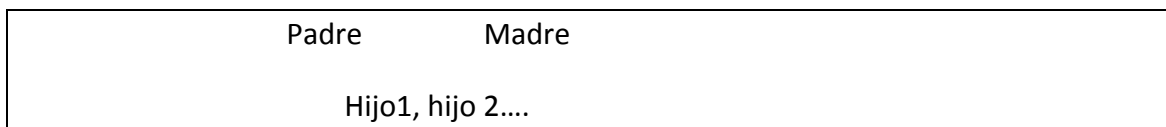
Así, muchos niños incluyen y repiten comportamientos de personas excluidas. Cuando hay comportamientos desadaptativos en los menores tendríamos que explorar este orden porque muchas veces están queriendo incluir a esa persona o ese comportamiento excluido.

¿Qué hacer? Reconocer al excluido. En definitiva, incluirlo. Por ejemplo, en un proceso de separación y divorcio, para el hijo/a es tan importante el padre como la madre. El hijo/a es leal a ambos, necesita tenerles juntos en su corazón, en su interior.

Orden de jerarquía - El que llega el primero tiene prioridad sobre el que llega después.

La jerarquía es una necesidad de los sistemas, si no sería un caos. La familia no es un sistema igualitario, cada uno tiene su lugar. El lugar de los padres es el de autoridad que sostiene y cuida.

Que cada uno ocupe su lugar en el sistema:



Si no reconozco internamente la autoridad de mis padres, no voy a poder asumir la autoridad. Reconocer internamente a mis padres, es saber que: *“En su contexto y situación hicieron lo mejor que pudieron y supieron su rol y función como padres”*

Si no estoy bien colocada como hija/o, no podré colocarme bien como madre o como padre y necesitaré ser cuidado en lugar de cuidar (desorden en la relación padres-hijos).

Orden de equilibrio entre el dar y el tomar - Siempre ha de haber un equilibrio entre el dar y el tomar, si no la relación se rompe; excepto en la relación padres-hijos. Los padres siempre dan y los hijos siempre toman.

Cuando en una familia hay hijos que dan a sus padres o padres que piden a sus hijos se produce un desorden.

2. Herramientas en el acompañamiento a las familias y menores

La entrevista

Organización del espacio

Hay que colocarse conscientemente en las entrevistas. En el espacio de la entrevista también hay que mantener un orden, para que fluya la información.

- Posición adecuada, que respeta el orden en una entrevista:
- Padre a la dcha. madre a la izda.
Profesional de frente
- Si acuden los hijos se colocan a la izquierda de la madre por orden de edad.
- Siempre se coloca silla para el padre y la madre, aunque no venga alguno de ellos, para evitar las exclusiones. También en los casos de separación, ausencia o muerte.
- Les invitamos a sentarse a cada uno en su lugar (padre dcha. y madre a la izda.).
- El profesional puede tener una silla al lado derecho que le de seguridad (da contención).

Hay que estar alerta y hacer una lectura del espacio teniendo en cuenta estos aspectos comentados.

Actitud del/a educador/a

- Lo primero es atender la emoción que traen (enfado, rabia, tristeza...)
- Escuchar sin juicio
- Mirar donde está mirando el /la usuario/a
- Mirar a la solución, no al conflicto
- Hablar de objetivos con la familia en plural
- Auto-observación emocional

Exploración de los órdenes

1. Pertenencia

A nivel del profesional: Incluir a todos los miembros de la familia. Nuestra alianza es con los excluidos. Invitar a todos los miembros a la intervención.

A nivel de los/as usuarios/as: ¿Hay algún excluido? Personas físicas excluidas por su comportamiento (adicciones, perpetradores, locura...), duelos sin resolver, abortos, padres biológicos en adopciones, vínculos gemelares...

2. Jerarquía

Respetar la jerarquía a nivel profesional: Quien es la primera persona a la que se deriva el caso, quién es el último responsable del caso... (Organigrama de funcionamiento del servicio).

Respetar la jerarquía familiar de los usuarios: ¿Hay alguien que no esté en su lugar? Explorar el orden familiar: Ver si se producen desórdenes como parentalización de los hijos, desórdenes en los subsistemas parental o fraterno-filial, triangulaciones....

3. Equilibrio entre el dar y el tomar

El profesional debe mantener un equilibrio con el padre y la madre con la mirada, con las preguntas, equilibrar los tiempos de exposición entre ambos....

Explorar el equilibrio en el dar-tomar a nivel familiar. Los padres dan, los hijos toman. Ver si hay desórdenes como padres que piden a los hijos, hijos que dan a los padres... (¿Hay algún/a hermano/a que reciba más que el otro/a? Celos.....)

Los órdenes familiares se exploran en la entrevista. Para ello nos servimos también de algunas herramientas como el genograma, los muñecos, dibujos....

Esta entrevista la utilizamos para:

- Encontrar más rápidamente los conflictos, dificultades de la familia.
- Tener una visión más amplia de la situación en menos tiempo.
- Traer al consciente funcionamientos, dinámicas inconscientes que influyen en la conducta.
- Lograr un mejor sitio/colocación frente al usuario/familia, que permita una mejor relación de ayuda.
- Se ve con mayor facilidad la línea de intervención.
- Dar más conciencia a los cambios que se producen en los usuarios/as. Para que la familia ponga más consciencia en la situación y pueda hacer cambios más sentidos y reales.

Muñecos

Los muñecos son una herramienta que nos permite pasar de un diálogo o conflicto expresado en el plano mental unidimensional al plano espacial tridimensional.

Los muñecos generan escenas claras que permiten visualizar las imágenes simbólicas que anidan en el interior de la persona.

Pueden facilitar la tarea de reformular preocupaciones, conflictos o aspectos cotidianos estresantes y aportan información precisa en relación al orden de los sistemas familiares según los Órdenes del Amor de Berth Hellinger.

La información que aporta el trabajo con los muñecos es siempre en PRESENTE, es decir, en este momento preciso, cómo esta persona está vivenciando o elaborando interiormente un conflicto o situación. Es muy importante ir a lo esencial de la información que se está manifestando.

Genograma

Al elaborar el genograma como herramienta desde la mirada de la pedagogía sistémica el objetivo que perseguimos es ver dónde está el desorden y a partir de ahí incluir y ordenar el sistema. Aportando imágenes de reconocimiento y solución. El genograma lo realiza el/la educadora con la familia y/o con el usuario.

El simple proceso de construir un genograma con la familia es en sí mismo terapéutico porque va a aportar consciencia y transformación de la mirada y abrir así caminos de solución para la persona.

El proceso de construcción del genograma es más importante que el resultado. El genograma se convierte en catalizador, haciendo posible cuestionar viejas creencias y ver cómo han tenido lugar situaciones.

El dibujo

El dibujo es una valiosa herramienta que facilita pasar de la unidimensión (imágenes ancestrales que se acumulan en nuestra psique con fotos fijas) a las dos dimensiones. El dibujo permite plasmar nuestro mundo interior en un plano, en un mapa en el que las cosas aparecen con más claridad.

Dos dibujos nos permiten ver dónde está la mirada de la persona que los hace y dónde está en cada momento.

No se trata de evaluar las habilidades artísticas sino de poder detectar a través de algunos parámetros como se sitúa alguien en el sistema familiar y si existen desórdenes.

Podemos fijarnos en diferentes indicadores:

El Posicionamiento. Cómo coloca a los miembros de la familia.

- ¿Falta algún miembro? Podemos ver si se encuentran todos y si están en su lugar.
- Una lectura correcta sería, de izquierda a derecha (teniendo el dibujo enfrente): el padre, la madre, y los hijos por orden de llegada: primero el mayor, después el segundo, etc.
- Incluyendo también aquellos que hayan muerto a temprana edad y los posibles abortos. Habitualmente representados por tachaduras, pequeños objetos o animalitos.

- ¿Hay espacios vacíos o huecos entre ellos? Si es así, éstos indican la presencia de alguien no reconocido. En ese caso podemos preguntar.

El Tamaño. La magnitud de las figuras indica el orden.

- Los/as niños/as deben ser algo más pequeños/as que los padres, aunque tengan mayor estatura física; aunque en esto puede haber cierta flexibilidad, lo importante es cuando las diferencias son significativas.

Los Colores. Partiendo de una simbología de los colores estos pueden ser un referente que nos hable del ánimo o las emociones dominantes en un momento determinado.

El cuento y los relatos sistémicos

Ayudándonos de los muñecos o de palabra, podemos construir cuentos o relatos que recojan hechos de vida de las familias con distintos personajes.

Para construir un cuento sistémico, proponemos tomar en cuenta las siguientes partes:

1. Reina la felicidad
2. Aparece un conflicto que tiene que ver con algún asunto familiar
3. Alguien toma la iniciativa de resolverlo
4. Recorre el mundo y descubre que él no puede con esa tarea tan grande
5. Busca y descubre quién lo puede hacer
6. Lo deja en sus manos
7. Se ocupa de sus cosas y es feliz

3. El lugar del educador/a social: Los órdenes de la ayuda

Bert Hellinger distingue 5 órdenes de ayuda en la relación profesional-usuario/a. En nuestro caso, en la relación socioeducativa que se produce entre el/la educador/a y la familia (adultos/as y menores).

El Enfoque sistémico-fenomenológico plantea imprescindible que el/la profesional encuentre el orden natural en la relación de ayuda, ayudando a identificar los órdenes y

desórdenes de la familia usuaria y ocupando el lugar que le corresponde como educador/a.

Los órdenes de la ayuda en la relación socioeducativa:

PRIMER ORDEN DE AYUDA: UNO SOLO DA LO QUE TIENE Y SOLO ESPERA O TOMA LO QUE NECESITA.

El dar y el tomar en la relación de ayuda tiene unos límites. Conocerlos y respetarlos son las claves para una ayuda humilde. (Ej.: ser conscientes de las emociones no trabajadas que nos despiertan determinadas situaciones con las que trabajamos, como malos tratos, abusos, situaciones económicas de subsistencia etc., ya que nos permite activar las medidas oportunas como trabajo/terapia personal, cambio de educador/a,).

Los desórdenes serían:

- Dar en la relación educativa aquello que nosotros/as no tenemos. Sería importante conocerse a uno/a mismo/a, nuestros orígenes, circunstancias y nuestros propios límites. Ejemplo: cuando no tenemos elaborado una parte de nosotros mismos, como duelo por un ser querido, una enfermedad, etc., difícilmente podremos ayudar en estos procesos a las familias.
- Dar aquello que nosotros creemos que necesita la familia, pero que la familia no pide. La familia no va a tomar aquello que no necesita, aunque se lo demos.
- Rastrear la necesidad sentida de la familia. Ejemplo: cuando el/la educador/a elabora objetivos educativos para la familia sin compartirlos con ella.
- Dar lo que la familia nos pide pero que a nosotros no nos compete. Ejemplo: cuando la familia deposita en el educador/a responsabilidades que no le corresponden, por ejemplo pidiéndole que actúe como si fuera la madre o padre del usuario/a o de sus hijos/as.

SEGUNDO ORDEN DE AYUDA: ACEPTAR LA REALIDAD TAL Y COMO ES. VER LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS USUARIOS/AS.

Hay circunstancias de las familias que no se pueden cambiar y hay que respetarlas. Ejemplo: enfermedades hereditarias, pérdidas trágicas... El/la educador/a ha de someterse a estas circunstancias y solo intervenir hasta donde ellas lo permitan.

El/la educador/a debe respetar y asentir a la realidad de los usuarios tal cual es. Ha de ver dónde están las fortalezas y las debilidades y trabajar con ellas.

Por ejemplo, en el ámbito de la protección de menores, el/la educador/a ha de partir de la aceptación de la realidad de estos/as menores y, por lo tanto, de la aceptación de que

sus padres y madres son los mejores que tienen (puedan o no aportar cuidado y protección al hijo/a, incluso en situaciones en las que la familia extensa o la administración hayan de asumir la guarda y custodia del niño/a) y, a partir de esta convicción, puede ayudar al menor o la familia en todo aquello que se pueda. Desde esta premisa ellos/as están más disponibles para ser ayudados, para aceptar las herramientas o las estrategias que les ofrecemos.... Desde una actitud de pena, compasión o moralidad se debilita nuestra intervención y la posibilidad de ayuda a la familia.

Haya lo que haya en la vida, todo se puede coger desde la fortaleza, incluso las circunstancias más negativas. Debemos mirar la debilidad de tal forma que nos pueda fortalecer. Esto se hace extrayendo los aprendizajes que las experiencias negativas nos pueden aportar.

Ejemplo: a un adolescente el sentir los efectos negativos de sus consumos (ansiedad, paranoias...) le puede servir de acicate para dejar dichos consumos.

Ejemplo: repetir curso puede ser el límite para que un/a menor empiece a aplicarse escolarmente.

Ejemplo: una medida judicial en un menor puede permitir un cambio en su comportamiento futuro.

El desorden sería pretender cambiar, negar o tapar la realidad/circunstancias de las familias porque a nosotros como educadores nos generan malestar o no podemos soportarlo.

TERCER ORDEN DE AYUDA: RELACIÓN DE AYUDA DE ADULTO A ADULTO.

El/la educador/a ha de situarse en la relación educativa de igual a igual, de adulto a adulto porque es lo que fortalece y da poder y responsabilidad a la familia.

Hay que tener en cuenta que en la relación educativa también se dan delegaciones, fidelidades, chantajes afectivos. Nadie está libre, por su propia historia familiar, y por la fuerza de los vínculos y las transferencias, de caer en estas implicaciones.

Es fácil creernos con superioridad y autoridad para cuidar a las personas usuarias, o reñirlas, lo que les lleva a seguir siendo niños/as emocionales. A veces los mismos usuarios buscan en el educador un padre o una madre. Ambas posturas debilitan al usuario/a y le hacen dependiente.

El objeto de la relación educativa es decirles: *“Tú eres el padre/madre, yo solo soy un/a educador/a que te va a acompañar durante un tiempo, tienes la fuerza suficiente para hacer las cosas lo mejor que puedas y sepas, tienes tu propio padre y madre”*. De esta

forma les/as devolvemos a su lugar. Es importante reforzarles sus capacidades para que ellos/as mismos/as puedan tomar el control de sus vidas y afrontar las dificultades con confianza en sus posibilidades.

El desorden sería intentar ayudar ocupando el lugar de padres o salvadores que se dirigen a un niño o alguien débil.

CUARTO ORDEN DE AYUDA: LA RELACIÓN DE AYUDA TRASCIENDE A LA PERSONA Y MIRA SU SISTEMA FAMILIAR.

Partiendo de la idea de que los conflictos y situaciones que traen las familias tienen su origen en su propio sistema familiar, en la relación de ayuda el/la educador/a ha de conocer el funcionamiento de ésta para ver las posibles soluciones.

La actitud del/la educador/a ha de ser de empatía hacia todo el sistema familiar, sin exclusiones.

El desorden sería no tener en cuenta a personas decisivas del sistema del usuario/a que tienen en sus manos la clave para la solución, sobre todo aquellos que fueron excluidos o rechazados por la familia. Ejemplo: enfermos mentales, alcohólicos, maltratadores, abortos...que puedan existir en la familia hay que tenerlos en cuenta porque forman parte del sistema, lo cual no implica una presencia física de estos en la convivencia familiar.

QUINTO ORDEN DE AYUDA: ACEPTACIÓN DE LA PERSONA Y DE SU SISTEMA TAL COMO ES, SIN JUZGARLE.

Aceptar las personas, sus sistemas familiares y las circunstancias que lo rodean, tal cual son, **sin juicio**.

Intentar entender las situaciones de las familias no contaminando nuestra percepción con códigos o valores propios. El que verdaderamente ayuda no juzga. Sería importante como educadores/as tener conciencia de cuándo estamos juzgando para que así interfiera menos en la relación educativa o podamos poner medidas.

Partiendo de esta actitud, encaminar nuestro trabajo hacia que la persona usuaria acepte y/o se reconcilie con su sistema y sus circunstancias, también desde el no juicio.

El desorden sería juzgar al otro/a, a las familias; o no tener ninguna conciencia de que lo hacemos.



Agintzari S.Coop de Iniciativa Social.
Servicio de Infancia, Juventud y Familia del
Ayuntamiento de Leioa.
Email: elenagarcia@agintzari.com,
eiseleioa@leioa.net
C/Sabino Arana 82, bajo. 48940 Leioa

Bibliografía

CORDERO AYUSO, MAITA (2012). *Manual práctico de pedagogía sistémica*. Editorial Grupo Cudec

TRAVESET VILAGINÉS, MERCÉ (2012). *Educación emocional sistémica*. Editorial Grupo Cudec

GARCÍA TRABAJO, J.A.; RODRÍGUEZ SIMÓN, M.J. *La Pedagogía Sistémica. Una nueva manera de mirar el conflicto*

www.centrocolibri.es/articulos/mirardiferentealconFLICTO.doc

"La diversidad en el aula: Múltiples maneras de abordar el aprendizaje"¹⁵

Humanizar la Educación. Bilbao, 29 de junio

Inteligencias Múltiples

Mercedes Sánchez

Alexander Beltrán de Lubiano



¿Y si permitimos que los alumnos nos enseñen cómo aprenden mejor?

¿Qué pasaría si dejáramos que nuestra curiosidad husmeara en torno a lo que nuestros alumnos necesitan para estimular sus talentos?

¿Y si nos atreviéramos a crear un espacio en el aula donde aprender sea no solo posible, sino también deseable? Un espacio al que el alumno quiera pertenecer.

¿Por qué no contemplar las emociones como combustible para construir una relación con el alumno que facilite el aprendizaje?

Y la pregunta clave: ¿Cómo podemos contribuir los profesores a crear un mundo más habitable donde cada individuo desempeñe una tarea en concordancia con sus motivaciones y capacidades?

En esta exposición trataremos de dar respuestas a estas preguntas a la luz de la teoría de las inteligencias múltiples. Para ello exploraremos diversas maneras de abordar el aprendizaje en el aula.

La teoría de las inteligencias de Gardner nos propone múltiples maneras de abordar el aprendizaje. La base de esta teoría educativa descansa en respetar las diferencias que hay entre el alumnado. Valorar las diferencias nos abre a contemplar el número casi infinito de modos en que nuestros alumnos y alumnas pueden dejar una marca en el mundo. Valorar las diferencias nos invita a explorar distintos modos para evaluarlas.

Cada inteligencia o capacidad tiene una trayectoria evolutiva natural y la educación es un entorno crucial para potenciarla y ofrecer las instrucciones explícitas para su desarrollo. Hay un componente genético que es preciso que el contexto educativo propicie convenientemente, creando las condiciones adecuadas.

Cada ocupación profesional requiere de la combinación de varias inteligencias y es de suma importancia investigar convenientemente las capacidades del alumnado para poder orientarles e impulsarles hacia un trabajo en el cual, desarrollar estas capacidades, sea la clave para su correcto desempeño; un individuo excepcionalmente dotado en una inteligencia producirá avances notables en este campo, pero no hemos de olvidar que otros individuos sin estar especialmente dotados pueden ser capaces de

¹⁵ Para acceder al video de la ponencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae653806b2b.html>

cumplir una función de forma única a causa de una particular combinación de inteligencias.

El desarrollo de las inteligencias múltiples como posibilidades de expandir el potencial humano

La teoría de las inteligencias múltiples es ante todo inspiradora; se puede describir como una actitud hacia el aprendizaje. No es un programa de técnicas y estrategias fijas; por el contrario ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus premisas a cualquier contexto educativo. Contemplar el mapa de las inteligencias múltiples nos abre a inmensas posibilidades de abordar el aprendizaje en el aula.

A continuación presentamos a modo de reflexión algunas de las posibilidades que nos ofrece el desarrollo de las diversas inteligencias para el espacio educativo:

- El desarrollo de la INTELIGENCIA INTRAPERSONAL nos ofrece la posibilidad de conectar el aprendizaje con las motivaciones internas de aprendices y maestros.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA INTERPERSONAL nos invita a ampliar nuestras comprensiones a través del intercambio de experiencias entre docentes y discentes.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA ESPACIAL nos brinda la posibilidad de visualizar metas de aprendizaje y crear mentalmente las condiciones que las hagan posibles.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA nos ofrece la posibilidad de transformar la interacción didáctica a través de nuestros juicios y declaraciones básicas.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL nos abre a la posibilidad de implicar a la persona total -cuerpo/mente- en su proceso didáctico.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA nos proporciona la posibilidad de generar paso a paso, un hilo conductor entre las necesidades de aprendizaje y las metas.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA MUSICAL nos ofrece la posibilidad de ponerle música y ritmo al proceso formativo.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA NATURALISTA nos garantiza la posibilidad de discriminar lo que funciona en el contexto educativo y lo que no funciona e investigar hipótesis de trabajo.
- El desarrollo de la INTELIGENCIA EXISTENCIAL nos ofrece la posibilidad de darle sentido al aprendizaje y profundizar en su significado.

Necesitamos cultivar cada una de las inteligencias para que la especie humana evolucione y la escuela es el entorno más propicio.

¿Qué es la inteligencia emocional?

Según el modelo de Salovey y Sluyter (1997), la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y utilizar efectivamente las emociones propias y de los demás. Este modelo se basa en cuatro habilidades: (1) reconocer las emociones, (2) comprender las emociones, (3) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y (4) regular las emociones. Estas habilidades se relacionan con las inteligencias emocionales de Gardner y Salovey (1998): inteligencia intrapersonal, interpersonal, lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, naturalista y existencial.



“Una experiencia colectiva de aprendizaje y de descubrimiento de nuevas realidades y maneras de desarrollar la educación”¹⁶

Humanizar la Educación. Bilbao, 29 de junio
Santiago González Sagües
ESCUELA TXIMELETA (Navarra)



Historia

Tximeleta es una pequeña escuela que nació en Pamplona hace 12 años (2002).

La impulsó una pareja que querían para su hijo algo diferente a la oferta oficial pública y privada, en la que consideraban que el aprendizaje de carácter cognitivo tenía demasiado peso.

Desde sus comienzos toda la gestión de la escuela es llevada por padres y madres

Influencias pedagógicas

Tximeleta no se constriñe a una línea pedagógica definida sino que se construye en la acción. Se trata de actuaciones sencillas, reales, con el ánimo de cubrir las necesidades de un grupo de niños/as concreto y atendiendo a la personalidad de unos/unas maestros/as concretos/as.

Esto no quiere decir que se comenzase a partir del completo vacío puesto que el proyecto ha sido influenciado por los modelos de diferentes escuelas libres como Summerhill, Sudbury Valley, Brockwood, L'école de la Neuville y especialmente por la escuela Pestalozzi y sus creadores, Mauricio y Rebeca Wild.

Estructura

En estos momentos consta de cuarenta niños/as entre tres y doce años y cinco maestros/as, además de algunos/as ayudantes voluntarios/as.

Se divide en una zona de infantil y otra de primaria.

El paso de una a otra es libre, hay niños/as que lo hacen a la edad de cinco y otros/as a la de siete. Gradualmente les va interesando el trabajo de los/las mayores, van pasando a su zona con mayor frecuencia hasta que definitivamente pasan a formar parte del grupo de primaria de forma natural.

¹⁶ Para acceder al video de la ponencia, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae65fd82bad.html>

En Tximeleta se considera primordial ese aprendizaje entre niños/as mayores y pequeños/as que, en la rígida separación por edades habitual, sin embargo, se pierde.

Asimismo, los/as mayores también sienten necesidad de vez en cuando de pasar a la zona de infantil y recuperar juegos segurizantes de su infancia más precoz.

Zona de infantil

El espacio de infantil es diáfano. Consta de diferentes rincones dedicados al juego simbólico, al material manipulativo, biblioteca y construcciones. Además consta con una amplia zona de colchonetas y el jardín y arenero exterior.

Los/as niños/as se mueven libremente por el espacio. Todo está a su alcance. No hay unos objetivos predeterminados sino que se confía que naturalmente van a ir eligiendo aquellas actividades que más les aporten en su proceso personal de aprendizaje.

Los/las adultos/as que los/las acompañan ejercen una observación activa, controlan el cumplimiento de los límites y normas del espacio y ofrecen un vínculo seguro. Mediante este último se intenta favorecer que los/las niños/as puedan hacer idas y venidas entre momentos dedicados a la exploración de nuevos aprendizajes y otros en busca de la seguridad del regazo del adulto.

Se da especial importancia al contacto con las propias emociones. El/la maestro/a pregunta y recoge los sentimientos de los/las niños/as tanto en momentos de conflictos, de tensión, como de placer.

De vez en cuando, más esporádicamente, se ofrecen también actividades estructuradas, como lectura de cuentos, música, arcilla...

La adaptación a la escuela se hace de modo gradual. Cuando los/las niños/as de tres años se inician en la escuela son acompañados por su madre o padre, que entra y permanece en el espacio durante el número de días que entre maestros y familia vayan considerando oportuno. No hay reglas prefijadas sino que depende del ritmo de cada alumno/a. Según el caso puede necesitarse unas pocas jornadas o varios meses.

Relación entre diferentes edades

Pasados unos meses, una vez adaptados/as a la zona de infantil, los/las pequeños/as, unos/as antes otros/as después, se aventuran a descubrir el resto de la escuela y entran en mayor relación con sus compañeros/as mayores. Este contacto comienza normalmente en las zonas comunes, principalmente en la carpintería y la zona de plástica. En estas salas, dotadas de amplio material de reciclaje, frecuentemente hay

niños/as de primaria trabajando en alguna creación. Los más benjamines o bien observan su labor o bien son ayudados por éstos más mayores en sus tareas.

Otro espacio de encuentro entre diferentes edades es la cocina. Una vez a la semana un grupo de niños/as tanto mayores como pequeños, acompañados/as de un adulto, se ocupan de hacer la compra y preparar la comida del mediodía de todos/as los que se quedan al comedor. Esta actividad responde al intento de potenciar la libertad y la autonomía, y por tanto la toma de responsabilidades, que suponen objetivos primordiales en Tximeleta.

Autonomía

La autonomía es entendida tanto en el plano individual como grupal.

A nivel personal está relacionada con la capacidad de conocer cuál es el propio deseo y la facultad de sentirse capaz de buscar soluciones para cubrir tal deseo, entre ellas puede estar la de servirse del adulto también. Se trata de que la solución no venga de fuera, que no me digan qué necesito, sino de dentro, qué tengo yo ganas de aprender, qué me hace feliz y cómo se me ocurre avanzar hacia ello.

A nivel grupal la autonomía está encaminada a cubrir las necesidades del grupo. Así, en Tximeleta, son los propios niños/as los que recogen y limpian cada mañana la escuela, desde barrer a limpiar los baños.

No quiere decir por ello que los/las niños/as de Tximeleta sean especiales, con unas capacidades de autonomía extraordinaria. La escuela hace un intento en esa línea pero es sólo un grano de arena más que se añade a los diferentes condicionantes de cada niño/a, como son su familia o su propia personalidad. Por otro lado, además, tampoco quiere decir que ese intento en todos los casos resulte acertado y afortunado.

Zona de primaria

Los principios de libertad y autonomía se mantienen también en el espacio de primaria.

Es una sala diáfana con estanterías con variado material educativo al alcance de todos/as y mesas grandes de madera alrededor de las cuales los/las niños/as se sientan a trabajar, bien de modo grupal o bien individual.

En líneas generales son los/las propios/as niños/as los/las que van marcando el programa de aprendizaje. Cuando un niño/a tiene interés por un tema, si éste interesa también a otros/as se forma un grupo con un adulto para trabajarlo. Estos grupos de trabajo pueden durar más o menos tiempo según la amplitud del área que se aborde.

La metodología utilizada tiende siempre a que sea el propio niño/a el que busque aquello que necesita entre el material bibliográfico y manipulativo de la escuela, o en caso de que no sea suficiente, haciendo uso de otros medios externos, como Internet.

También hay una serie de talleres a los que el niño/a se puede apuntar si está interesado. Estos son ofrecidos por los/las maestros/as y duran todo el curso. Así hay talleres de inglés, euskera, matemáticas, lengua, movimiento, costura, etc.

Se intenta en estas sesiones también que los/las niños/as puedan elegir aquello que más les motive dentro del área a la que dedica cada taller. Así, en una sesión de matemáticas, por ejemplo, no todos/as están haciendo el mismo trabajo sino que cada niño/a va escogiendo el material que más le interesa descubrir o afianzar.

Regularmente acuden a la escuela gente externa al centro para compartir sus experiencias. Ofrecen actividades participativas para los/as niños/as sobre su campo de conocimiento. A lo largo de los años han sido muy amplias y variadas estas colaboraciones externas. Ha habido alfarería, txalaparta, masajes, relatos de viajes exóticos, danzas étnicas, fotografía...

Asimismo, si no se dan tales visitas, se hacen salidas fuera de la escuela a diferentes eventos.

El objetivo tanto de estas entradas de colaboradores como de las salidas es que la escuela no se quede cerrada en sí misma sino que se sirva del mundo externo como una oportunidad más de aprendizaje.

Los viernes se celebra la asamblea, que constituye una institución muy identificativa de las escuelas libres y democráticas.

En la asamblea tanto niños/as como adultos/as hacen propuestas, plantean problemas, buscan soluciones y entre todos/as crean las normas del día a día de la escuela.

Algunas dificultades

Todo este sistema educativo es complicado a la hora de llevarlo a la práctica y genera una serie de problemas, algunos de ellos todavía sin resolver satisfactoriamente.

Tximeleta, en su conjunto, es una escuela en construcción, en proceso de aprendizaje toda ella. Hay actuaciones que se están llevando a cabo con notable acierto y otros ámbitos en los que todavía no se ha encontrado la fórmula más conveniente.

Es complicada, por ejemplo, la gestión de tiempos, especialmente en primaria. El organizar grupos de trabajo según las demandas de los/las niños/as y respetar su libertad para integrarse o no en tales grupos hace difícil a nivel de horario compatibilizar

unas actividades con otras. Esto se complica aún más por la variedad de actividades a las que los/las niños/as pueden acceder y por su propia gestión de éstas. Por ejemplo, las excursiones son organizadas en gran parte por ellos/as mismos/as, lo que lleva una serie de enriquecedores pero largos procesos como ponerse de acuerdo sobre los destinos, sobre los menús, hacer las compras, realizar las reservas oportunas, etc.

En consecuencia no se llegan a cubrir todas las necesidades individuales de aprendizaje ni siempre se consigue atender a la deriva personal o al impulso de saber de cada niño/a.

Por otro lado, a pesar de ser un sistema abierto y libre, también en Tximeleta hay niños/as que no llegan a encajar. Por ejemplo, hay niños/as que se ofuscan ante tanta posibilidad de elección y necesitan que se les den pautas más estructuradas o posiblemente que incluso se les empuje de algún modo.

Aunque en Tximeleta se aboga por una educación personalizada este tipo de necesidades son muy difíciles de compatibilizar con un modelo general de autonomía y libertad con el que a veces caen incluso en contradicción.

Estos casos concretos, a los que la escuela todavía no ha encontrado una respuesta completamente satisfactoria crean frecuentes desencuentros entre familias y equipo.

Es un sistema poco definido, lo cual tiene grandes ventajas a la hora de poder adaptarse a necesidades cambiantes, pero a veces provoca inseguridad entre ciertas familias. Depende mucho del buen hacer y la iniciativa de los/las maestros/as, y la falta de unos objetivos muy delimitados dificulta la evaluación de la labor del propio equipo y del proceso de cada niño/a. Requiere, por tanto, de un gran ejercicio de confianza por parte de madres y padres en los/las maestros/as y los/las propios/as niños/as que no siempre se consigue.

Adaptación al sistema oficial

El último curso en Tximeleta, anterior a su paso al instituto, durante tres días por semana, se hace un trabajo de otro tipo con el objetivo de prepararse para adaptarse al modelo educativo oficial. En estos últimos tres años se ha contado con una persona ajena al equipo que se ha encargado expresamente de esta labor. Los/las alumnos/as de Tximeleta tienen, en algunos aspectos más herramientas que los/las de los centros convencionales y en otros, menos que estos/as.

Hasta ahora han salido 12 niños/as de aquellos/as que han estado desde pequeños/as en Tximeleta. La mayor parte, se han integrado en la ESO y alguno, más joven, en quinto o sexto de primaria. Cada uno/a en el curso que les correspondía por edad (excepto un caso que lo ha hecho en un curso inferior al suyo).

A unos/as les ha costado en un principio mucho esfuerzo, a otros/as no tanto, pero todos/as han aprobado todas las asignaturas ya en la primera evaluación.

Cada niño/a de Tximeleta tiene su propia personalidad, así que es difícil sacar conclusiones generales; pero por los/las tutores/as sí que coinciden en que se trata de niños/as más participativos que la media, con más interés por los aprendizajes y que sobre todo muestran mucho respeto al adulto y a las normas.

Más información

En una ponencia es difícil explicar la organización y las vivencias que se dan en una escuela.

A través de Internet se puede acceder a más información sobre Tximeleta, sobre otras escuelas libres o sobre el libro *Un bombero entre mariposas*, que describe el día a día de este centro.

“Un juego cooperativo para aprender de sí mismo y de los demás: DEMUNDUS”¹⁷

Rosa Membrado y Bruno Ketels

Mind2Feel SL

Presentamos un juego educativo que representa un mundo simbólico con elementos básicos para el desarrollo del auto-conocimiento, la propia expresión y la posibilidad de relacionarse desde nuevos lugares.

Objetivos:

- Abordar aspectos de la vida: nacimiento, amor, sexualidad, muerte, conflictos, autoridad, salud, enfermedad, futuro, familia...
- Tomar conciencia de los niveles emocional, corporal y cognitivo.
- Experimentar comportamientos y alternativas mediante las interacciones. Desarrollar habilidades sociales.
- Experimentar liderazgo, como animadores y evaluadores.

Metodología:

El juego consiste en 28 cartas, que constituyen un puzzle cuando se juntan todas. Representa el mundo que el demonio ha puesto del revés. El grupo lo reordena cooperativamente, realizando las pruebas que se encuentran en el dorso de cada carta. Los jugadores desarrollan habilidades sociales, talentos, que un jefe-animador evalúa por turnos.

Participantes: 2-16 (>14 años). Experiencias con grupos de 8 y 16 alumnos de Bachillerato. Nosotros jugamos simultaneando el rol de facilitadores.

Sesión: 1 ó 2 horas.

1. Las primeras pruebas son imprescindibles para aflojar barreras y facilitar la interacción.
2. Se juega una partida completa en sesión larga o el profesor elige unas pruebas según su criterio en sesión corta.
3. El grupo cierra la partida reconstruyendo el mundo todos juntos.

Resultados observados:

- El juego favorece abordar temas desde otra perspectiva, en un contexto de diversión.
- El juego es relevante para la construcción de vínculos y cohesión del grupo.
- A medida que avanza el juego, las personas van tomando confianza.
- La escucha activa y la acogida sin juicios de los compañeros destacan en las interacciones.
- Cada alumno se expresa y desempeña a su ritmo.
- Los alumnos valoran mejor la autenticidad de los compañeros.
- Las sensaciones y emociones experimentadas facilitan nuevas formas de expresión e interacción.

¹⁷ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ac15fd2af8.html>

“Un juego sanador”¹⁸

Oihane Andueza

Navarra

Esta experiencia ha sido desarrollada en primer ciclo de Primaria con 12 alumnos/as, 1 de primero y 11 de segundo. Es un grupo muy diverso con una niña con daños cerebrales normalmente rechazada por el grupo, otro gitano con una historia personal muy fuerte, otras dos gitanas y una, la única alumna de primero, con bastante retraso escolar. Hago mención de todo esto, porque el grupo estaba muy dividido y con separación entre ellos/as. La mayoría restante estaba en una lucha territorial, bien por educación, bien por desarrollo evolutivo.

Había una necesidad grande de marcar el propio terreno en contraposición al otro y en un principio empezamos a jugar a casas. Cada uno/a construía su casa e iba a casa de los/as compañeros/as a jugar, hablar,... a modo de representación de lo que estaba pasando, pero ahí ocurría el reflejo de lo cotidiano, algunos no recibían visitas y se encontraban con puertas cerradas en casa de sus compañeros/as. Otros/as invadían casas ajenas y otros/as no salían. De ahí pasamos a un espacio libre, abierto y común, lo cual fue muy liberador para una parte del grupo y demasiado libre para otros/as.

La actividad se ha ido desarrollando de manera que primero cada alumno o alumna construye su casa con el mismo material que los demás y, después, entre todos/as y con material común se construye una zona de recreo, utilizando material de psicomotricidad: balones, colchonetas, cuerdas, incluso telas y disfraces.

Se ha ido sanando el grupo dejándoles jugar a esto, dejando entrada y salida libre, en función de sus necesidades, y han ido naciendo nuevas interrelaciones en el inicialmente tan estructurado grupo. Es emocionante verlo. Yo me aseguro de que se mantengan los límites y mi intervención va en función de las necesidades del grupo en el momento.

En este proceso yo, como dinamizadora, he ido tomando distintos roles. En un principio entraba en el juego como un personaje más para ir dinamizando desde dentro por la falta de costumbre del grupo de hacer este tipo de dinámicas. Integraba a niños en el juego o hacía propuestas que implicaban a todo el grupo, también me adhería a propuestas hechas por los propios niños y niñas y salía del juego para no perder la perspectiva global.

Cuando el grupo fue tomando su propia iniciativa, seguía habiendo una niña que sólo interactuaba conmigo y aceptaba que me vistiera, sin entrar a tomar parte activa en su juego, hasta que poco a poco fue interactuando con objetos y últimamente ya lo está haciendo con algún otro miembro del grupo.

Ahora estoy tomando un rol de observadora mayoritariamente, sin embargo sí que intervengo siempre y cuando haya una falta de respeto (al material, a sí mismos o al resto de miembros del grupo), también en caso de que se esté moviendo algo

¹⁸ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ac307e3e47.html>

emocional que siento que no será fácil que el alumnado pueda abarcar. Creo muy importante que este espacio sea un espacio de seguridad donde todo el mundo pueda expresarse sin sentirse herido. En función de esta norma hago mis intervenciones.

Después de la experiencia hacemos un momento de recogida, de cómo se han sentido y de cerrar temas inconclusos entre ellos. Aquí es donde más dificultad siento, porque ellos están más en un lenguaje simbólico que en el lenguaje concreto y verbal. Creo que cuando mejor se solucionan los conflictos es cuando volvemos a los personajes y a la situación de juego y lo hacemos desde ahí. Esto, además, ayuda a tomar distancia de ello y poder tratarlo con menos implicación emocional.

“El proceso de la experiencia: Una acampada creativa”¹⁹

Santiago Herranz

CEP Mukusuluba (Barakaldo)

¿Qué fue nuestra acampada?

- Una actividad del Club de Tiempo Libre del colegio que solamente se entiende como algo integrado en el trabajo continuo a lo largo de todo el curso.
- Una posibilidad especial de profundizar en el proceso de maduración de la experiencia entendida como capacidad de adquirir conocimiento, de ponerlo en cuestión y de recrearlo.

Protagonistas

34 chicos y chicas de entre 11 y 14 años que habían cursado durante aquel período 85-86 en el colegio los niveles de 5º, 6º, 7º y 8º de E.G.B. y el equipo de monitores/as del club.

Objetivo General de la Acampada

Desarrollar una capacidad de relación y de participación-organización abierta y responsable, como individuos y miembros activos de grupos diversos con diferentes tipos de objetivos y actividades.

Objetivos específicos

- Desarrollar una actitud positiva ante la vida.
- Sentirse miembro de un grupo que te reconoce, te tiene en cuenta y te quiere.
- Adquirir hábitos, destrezas, habilidades y posibilidades de acción.
- Incorporar hábitos de participación, colaboración, responsabilidad y compromiso.
- Percibir a los demás como no distintos de uno mismo (empatía).

Metodología

- La experiencia se adquiere conjugando reflexión y acción: hacer pensando y pensar haciendo.
- El diálogo se practica entre todas las personas participantes como norma de funcionamiento, desde el respeto incondicional.
- La acampada como grupo humano organizado es la matriz social donde se desarrolla la experiencia afrontando y dando respuesta por parte de todas las personas participantes, cada cual en su nivel de competencia, a las diversas situaciones y necesidades de los diversos grupos y de cada participante de modo reflexivo, activo, participativo, empático y colaborador.
- Esto se logra a través de la participación de cada persona acampada en los diversos agrupamientos de actividad (Estructura Organizativa) que dan respuesta a las necesidades de participar y tomar decisiones (Asamblea General), de asumir responsabilidades (Grupos de Trabajo), de relacionarse y pertenecer (Grupos de Identificación), de desarrollar sus tendencias creativas dirigidas o espontáneas (Talleres y Rincones) o relajarse (Tiempos Libres).

¹⁹ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e99acca03f.html>

- El Grupo de Monitores/as: cataliza, pero no sustituye. El error es inevitable y puede ser útil si no es irreparable. Lo esencial no es que no caigan, sino estar con ellos y ellas y ayudarles a que se levanten, sepan por qué han caído y mejoren.

Conclusiones

- 1) El crédito, influencia y peso social de cada persona son dinámicos y se ganan o pierden según el grado de participación, relación y compromiso.
- 2) Cada participante crece en proporción a su capacidad de experiencia directa, de reflexión, de compromiso y de empatía con el resto de personas.

“Humanizándonos en el medio, con el medio y para el medio”²⁰

Ainara Belaustegi Irazabal, Soraya Bastida, Xabier Vallejo, Estibaliz Arriola, Oihana Azanza

Grupo Pedagógico del Centro de Experimentación Escolar de Pedernales (CEEP/SESZ)

El CEEP es un centro de Educación Ambiental, en el cual ofrecemos estancias semanales a alumnado y profesorado de distintos centros escolares, y llevamos a cabo la investigación sobre la intervención educativa que realizamos para poder evolucionar como educadores en un marco de pedagogía activa.

Partimos de la comprensión del medioambiente desde un enfoque sistémico y holístico, situando al ser humano como parte integrante del medio, con el cual está en constante interacción y para el cual actúa. Por ello, orientamos gran parte del proceso educativo en la experimentación directa en la naturaleza para poder conocerla, sentirla y ubicarnos en ella.

Entendemos que el proceso educativo se ubica dentro de un marco de comunicación, por lo que trabajamos mediante la relación dialógica, es decir, aprendemos mediante el diálogo entre iguales, donde los educadores mediamos para dar lugar e importancia a todas las personas.

Trabajamos mediante proyectos que se desarrollan en torno a una problemática ambiental, desde un enfoque constructivista, y que tienen la evaluación como eje regulador de todo el proceso. Orientamos nuestra intervención hacia la toma de conciencia de uno/a mismo/a y de nuestro modo de vida, para poder comprender la complejidad de las relaciones de interdependencia que tenemos con el entorno y de esta manera poder responsabilizarnos en cuanto a la protección y mejora del medio en toda su dimensión.

Los proyectos se desarrollan en tres fases:

Fase inicial. Investigamos sobre las ideas y capacidades previas del alumnado en torno a problemáticas ambientales y diseñamos un programa inicial adecuado a su zona de desarrollo próximo.

Fase procesual. Corresponde al desarrollo de actividades que previamente planificamos con el alumnado y, en la medida en que avanzamos, elaboramos una Red de Contenidos entre todos/as.

Fase sumativa. Los/as alumnos/as se comunican entre sí lo aprendido, afianzando la significatividad de los aprendizajes.

²⁰ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9b744c920.html>

“Leyendo con toda el alma”²¹

Virginia Belategi Azpiri

EraiN Aholkularitza

Intervención en el aula para impulsar la atención y la comprensión lectora, y mejorar la salud psico-emocional de docentes y alumnado.

Nuestra experiencia en las aulas arranca con un proyecto denominado *Salud Integral de las Personas Jóvenes*, dirigido a promover la salud física, psíquica y emocional de las y los adolescentes. Impresionadas por el nivel de ruido, tanto físico como mental, que se percibe en el alumnado y su efecto en el rendimiento académico, concluimos que antes de introducir cualquier nuevo conocimiento o perspectiva, era necesario conseguir una mayor quietud interna y una mejor disposición para el aprendizaje. De ahí diseñamos una intervención destinada a los docentes, denominada “**Silencio en el aula**” que se apoya en tres pilares, que son la reducción del ruido físico como estresor; la potenciación del silencio productivo o calma interior; y la recuperación de la autoridad natural del profesorado.

Este proyecto se ha puesto en marcha este curso en varios centros, con distintos desarrollos y aplicaciones. Una de ellas, que sería el objeto de esta comunicación, está destinada a trabajar la **comprensión lectora**, que siendo una **competencia básica para el proceso de aprendizaje** figura, paradójicamente, como área de mejora en la Evaluación Diagnóstica de muchos centros.

Dicha intervención persigue un doble objetivo: por un lado, desarrollar una **metodología más humana** y eficaz para la adquisición de competencias por parte del alumnado, y por otro, dotar al profesorado de **recursos para situarse en un nuevo lugar dentro el aula**. Ello requiere la implicación y cohesión de todo el equipo docente y la experimentación en primera persona por parte del profesorado de los métodos a desarrollar posteriormente con las y los alumnos. La metodología engloba ejercicios de relajación, concentración y desarrollo de la voluntad, y el conocimiento de otras experiencias, entre la que destacamos el **Programa TREVA**, desarrollado e implantado ya en numerosos centros de Catalunya.

²¹ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9c8bad970.html>

“El círculo mágico: El grupo es el espejo de tu presencia en el aula”²²

Ana Arriola

IES “Askatasuna” de Burlada.

Dinámica corporal que consiste en la formación de un círculo de alumnos y alumnas asidos de las manos. Este círculo será el espacio sagrado donde se trabajará la consciencia individual y grupal, la cooperación, la inclusión, el espacio legítimo de cada miembro en el grupo, sentido de la pertenencia al grupo y la horizontalidad en la relación. ¿Quién eres, qué buscas, qué estás dispuesto a poner en juego, qué tienes para dar a cambio de lo que obtengas?

La experiencia se ha llevado a cabo con alumnado de 4º de la ESO y de Bachillerato, dentro el horario habitual del aula. Aunque la herramienta principal es el cuerpo, también se trabajan las emociones transversalmente. Es una dinámica apropiada para utilizar a principio del curso como integración del grupo y siempre que el clima de clase se vea afectado por causas tales como tensión, conflictos de relación, exclusión de algún alumno, etc. Como resultado de la misma en el alumnado se aprecia una actitud más relajada, una mejor relación entre ellos, así como una valoración de la pertenencia al grupo. Y a mí misma me permite adquirir presencia de forma diferente a la del rol de profesora de CCSS.

A continuación se ofrece un esquema del desarrollo de esta dinámica en tres momentos:

A. ALINEACIÓN Y ESCANEO DEL CUERPO: EL ÁRBOL

- Se empieza con la visualización del árbol (roble o haya) desde sus raíces: ponemos la atención en los talones, plantas de los pies, tobillos, rodillas, sacro y pelvis. Para tomar TIERRA: chacra muladara. Cogemos de la TIERRA (ancestros).
- Ponemos la atención en las caderas, cintura, columna vertebral (lumbares y dorsales), de jara al plexo solar: AGUA y FUEGO (chacra swadistana, hacia manipura). Emociones, flexibilidad, empoderamiento, fuerza combativa, estructura del “yo”, comprensión y transformación hacia el corazón.
- Atención en los omóplatos, centro del corazón hacia brazos, puños, manos y dedos. AIRE: chacra anahata. Movimiento y liberación desde el corazón con la respiración consciente. Conexión con lo amoroso.
- Fin del ejercicio con respiración consciente y voz. Ponemos la atención en el cuello, cervicales, bulbo raquídeo, ojos y coronilla. CONCIENCIA. Chacras vishudi, agna y sahasrara. PADRE, CONCIENCIA, SOL.

B. ÁSANAS EN MOVIMIENTO

Bailaremos diferentes danzas con músicas de tierra, agua, fuego y aire, basadas en las posturas del héroe, la cobra, la sirenita, el guerrero, el hierofante, la sacerdotisa, el chamán. Abrimos y cerramos el círculo. Danzas por pareja, en tríos e individuales, volviendo siempre al círculo.

C. RELAJACIÓN-MEDITACIÓN

Una vez realizado el trabajo de yoga y bioenergética vamos bajando la energía hasta tumbarnos en el suelo, asidos de las manos para equilibrar e integrar el trabajo. La relajación es visualizada (posición horizontal) y la meditación será guiada por la monitora (posición vertical).

²² Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9dddb4453.html>

“Esto de ser maestra, no es mera técnica de instrucción, es una vivencia del alma”²³

Azucena Alonso González

Liceo Diego Uribe (Bogotá, Colombia)

Durante mi vida de maestra, siempre soñé con construir un sueño con nuestros estudiantes, los que nos hacen vibrar y sentir, replantearnos y confrontarnos; son ellos los chicos de primaria con quien viví la experiencia que me despojó de prejuicios y me valoré como una maestra de consciencia. Para el año 2006 trabajaba en el Liceo Diego Uribe con estudiantes de primero a quinto grado en el área de español y valores. Mi experiencia consistió en ser la realizadora y conductora de un programa de valores en acción con mis estudiantes de tercero, cuarto y quinto, estudiantes de una comunidad de alto riesgo y condiciones difíciles.

Durante este año surge un gran reto, el confrontarme con personitas tan pequeñas que ya habían vivido situaciones y conflictos que para mí eran hipotéticos y para muchos de ellos ya habían hecho parte de la historia de su corta vida. Cada programa realizado se convirtió en un encuentro de vivencias, reflexiones y autores sobre el tema, al amor, los derechos humanos, el desplazamiento, la autoestima,..., tanto en el aula como fuera de ella, que me permitía entender y reaprender sobre la importancia de vivir en la educación como un espacio de libertad conformado de muchas subjetividades y que convocan a la acción colectiva.

No se trataba ya de ser la maestra que da instrucciones, moldea, sino un ser humano transformador con acciones humanizadoras, que contribuyeron al fomento de la libertad, la felicidad y la dignidad humana. Muchas veces en estos espacios de encuentro, confieso que el miedo también me acompañaba, era un espacio hostil al cual me enfrentaba, una comunidad agredida y agresora y mi convivencia con sus hijos, mis estudiantes, me permitían comprenderlos de algún modo, pero al mismo tiempo plantearme cómo era posible que la educación estaba ahí, sin entender algo tan vital: la práctica de la libertad y la felicidad como los dos elementos esenciales de la vida.

Así lo que había iniciado como un proyecto para fomentar valores para la comunidad con los niños desde su mirada, también transformó la mía, mi convivencia, mi resistencia. Disfrutando con estos chiquillos y una comunidad que nos sintonizaba por el canal 6 de TV de la localidad cuarta sur de Bogotá, transcurre una hazaña de reencontrar el sabor y el color a la acción como maestra, a entender realmente mi valor, lo que transmitía a los que allí se reunían, para vernos dialogar, soñar y colorear una vida que pronto se transformaría en cada encuentro. Y así el aula de mi lindo Liceo Diego Uribe, otro encuentro donde la exigencia, el amor, la dignidad y los derechos permitió, ante todo, no disfrazarme de maestra sino, al contrario, entrar como un ser humano.

Esto de ser maestra, no es mera técnica de instrucción, es una vivencia del alma. Acabamos con esa mentira, ellos fingiendo aprender, yo fingiendo enseñar; logré en las clases ser jovial, risueña, y tanto yo como mis estudiantes aprendimos. Esto ratificaba mi vocación. ¡Quería ser maestra!

²³ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548eba4ded353.html>

“Arteterapia y museo. Nuevos modelos de encuentro e integración, de lo emocional a lo educativo y social”²⁴

Karen Lund Orbeta

Museo de Bellas Artes de Bilbao. (Dpto. de Educación y Acción Cultural)

Esta presentación expone la experiencia que desde el 2011 desarrollo como arteterapeuta con grupos de menores en Centros de Intervención Socioeducativa, Educación Complementaria y Hogares de Acogida dentro de la programación del Departamento de Educación del Museo de Bellas Artes de Bilbao.

El programa específico al que asisten, fue diseñado desde la metodología del arteterapia, con el arte y sus recursos como medio dinamizador de la exploración y con el propósito de combinar en el mismo proceso beneficios terapéuticos y educacionales, favoreciendo una integración saludable en la sociedad.

El modelo de trabajo se estructura desde el profundo convencimiento de que el aprendizaje basado en la indagación personal es más intenso y transformativo, por ello potencio la interacción y las respuestas individuales ante la obra expuesta en las salas, sin premisas previas. Posteriormente se facilita un espacio-taller donde conectar con la creatividad y la expresión libre a través de materiales artísticos, reforzando la idea de experimentar sin juicios sus propios recursos. Este encuadre posibilita la cohesión grupal a través del diálogo posterior creado en torno a las producciones artísticas, explorando el significado de las imágenes y el reflejo de los sentimientos para un mayor auto conocimiento. Activa tanto lo intrasubjetivo como lo intersubjetivo fomentando las habilidades sociales necesarias para prosperar.

Este modelo integrativo de intervención social, educativa y terapéutica con el patrimonio artístico como marco representativo de los valores humanísticos presentes y pasados, representa un campo innovador dentro de estas áreas tradicionalmente centradas en sus respectivos objetivos, representando además una solución coste-eficiente en estos tiempos de recortes presupuestarios.

Los beneficios psicoafectivos obtenidos muestran una mejora de la autoestima, maduración del ego y habilidades adaptativas en la interacción social en los menores. Se mueven hacia la reconstrucción de nuevos y dinámicos significados en la propia conciencia emocional, personal, grupal y social.

²⁴ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebc87d7b0c.html>

“Fisuras académicas y microbiografías: Humanizando la educación universitaria”²⁵

Juan-Cruz Resano López

Universidad de Zaragoza

Lejos de lo que debiera ser, la Educación, y muy especialmente en el ámbito universitario, parece haberse convertido en un proceso de transmisión de conocimientos entre autómatas. Tal es así que la pretendida objetividad del saber, aún siendo necesaria, llega a anular la rica y compleja idiosincrasia que conforma la condición humana.

Desde nuestro punto de vista, entendemos que una forma de recuperar cierta humanización en dicho contexto puede lograrse potenciando el diálogo profesor-alumno más allá del mero saber académico. Así las cosas, consideramos que propiciar en los estudiantes la generación de micro-relatos de corte autobiográfico (generalmente orales y basados en el diálogo, pudiendo ser también, no obstante, literarios y gráficos) deviene en un pequeño pero significativo acto que mejora la autoestima del alumnado y refuerza la capacidad empática del docente, optimizándose con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje (debiendo admitir que el fin perseguido puede conllevar resultados no siempre predecibles, si bien es cierto, no obstante, que el mínimo logro alcanzado permite hablar de un significativo plus en el proceso apuntado).

Añadiremos, a su vez, que existe la problemática de dar con el momento idóneo para implementar dicha propuesta, siendo ahí crucial la iniciativa y voluntad personal del profesorado, dado que, mediante un pequeño pero gratificante esfuerzo, deberá saber explotar los pequeños espacios e intersticios localizables en el horario lectivo para propiciar las narraciones señaladas. En el caso, ya puesto en práctica, de la asignatura troncal “Educación Visual y Plástica” de los grados en Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza la experiencia ha sido más que satisfactoria, lo cual nos anima a pensar que la misma es extrapolable a otras titulaciones y contextos educativos.

²⁵ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebd4f712d6.html>

“Investigación humana en el aula”²⁶

Janina Espuny Monserrat

Universitat de Barcelona

El año pasado tuve la oportunidad de participar en el Máster de Formación del profesorado de Secundaria (Lenguas). Me tocó una asignatura con el título siguiente, Metodología de la investigación científica en el aula. No sabiendo muy bien a qué altas esferas teóricas acogerme, unos días antes de la primera clase, me permití cambiar una palabra del título, en vez de científica pondría humana. Ante un público de profesores noveles, me parecía más interesante ofrecer una experiencia de desarrollo personal del educador, que una clase teórica. Así que entré en el aula, sin papeles sin programas y sin ánimo de sentar cátedra. Lo cual significó partir de un vacío fértil, que daría entrada a la experiencia de las personas presentes.

A partir de ejercicios de autoconocimiento (meditaciones, trabajo corporal y de atención, ruedas, representaciones, feed-backs) y de actividades didácticas de los propios participantes, convertimos las clases en talleres vivenciales, donde atendimos principalmente a dos aspectos: 1) al sentir del que se pone en el terreno de educador, y 2) a sus creencias y/o prejuicios.

Entre los participantes, había tres lenguas de enseñanza representadas (francés, italiano, alemán). Cada uno hizo su actividad en la lengua en la que tendría que enseñar, aunque los demás no la entendiéramos (de hecho como ante su futuro público de alumnos de secundaria), lo cual nos permitió fijarnos en lo obvio de cada 'docente', su gestualidad, su manera de querer hacerse entender, y no menos importante, sus puntos (o medios) fuertes y sus desconfianzas (o miedos). El resultado fue un bonito trabajo de autonomía, de creatividad y de confianza. No sé si hace falta decirlo: todo ese permiso y posibilidad de propuestas, me vienen de la Gestalt, del Sat, del yoga y meditación, de las Constelaciones familiares, es decir de formaciones holísticas y humanistas.

Gracias.

²⁶ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebe6163148.html>

“Perspectiva integral y colectiva de una escultura en espacio público”

Iratxe Hernández Simal

Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU

Es mi aspiración desarrollar una práctica docente que fortalezca la idea de contribución al colectivo desde lo propio y fomente la toma de conciencia sobre las posibilidades que la cultura en general y el arte en particular ofrecen para enriquecer las relaciones y capacidades humanas.

En consecuencia, he ideado un ejercicio en torno a un conocido caso de escultura en espacio público cercano a los estudiantes universitarios, la “Patata” de Amorebieta. El ejercicio aborda el caso desde una **perspectiva integral**:

- Desde la **experiencia directa**: nos trasladamos físicamente al enclave con objeto de experimentar la pieza de primera mano, corporal e intelectualmente, y evaluar la relación entre la escultura y el lugar, de recabar testimonios, tomar documentación, realizar bocetos, etc.
- Desde la **producción**: se visita el centro de fabricación accediendo al proceso productivo a través de otras piezas en curso y las explicaciones del equipo técnico.
- Desde la **profesión**: el autor ofrece una conferencia/conversación con el alumnado.
- desde el **debate social**: se lleva a cabo un juego de rol del juicio real a que dio lugar el caso por conflicto entre derecho a la integridad artística frente al interés general, donde el alumnado debe ofrecer, a título de técnico de arte, una defensa razonada de diversas posiciones previamente asignadas así como proponer una alternativa.
- Desde el **debate artístico**: se facilitan referencias teóricas y casos afines a la casuística.
- Desde la **creación**: cada equipo elabora una propuesta creativa propia a partir de la idea de metamorfosis de la imagen que la escultura ofrece.

La toma de conciencia ante la complejidad del trabajo en equipos numerosos (12 alumnos por equipo) y el compromiso personal que su consecución requiere me llevó a incorporar **dinámicas de trabajo en equipo** previas como el juego del aro, donde una ejecución física permite reflexionar sobre actitudes y estrategias conjuntas.

“Laboragunea: Un espacio para el cuidado de las personas en sus aprendizajes”²⁷

Peru Calabaza Saban

Solasgune (Leioa, Bizkaia).

Laboragunea no es una escolita. No es tampoco una ludoteca, ni una academia, ni una guardería. Es un lugar de trabajo, de labor. Un centro de I+J: Investigación y Juego, Aprendizaje.

A Laboragunea vienen personas de 0 a 100 años a aprender, a jugar, a trabajar, y sin que estén muy claras las líneas divisorias entre estas actividades. Cada persona que viene, viene a llevar a cabo su proyecto personal, el que sea, y nuestra tarea consiste en ofrecerle el espacio y las herramientas más adecuadas.

Investigamos las mejores condiciones para que se den los aprendizajes, cualquier aprendizaje y en cualquier momento de la vida.

Como educadores, no enseñamos, ni guiamos, no valoramos ni adoctrinamos, tan sólo acompañamos los procesos de aprendizaje de cada persona, "un pasito por detrás". Cuidamos el ambiente para que todas las personas se encuentren a gusto y en disposición de hacer aquello que desean.

Trabajamos sobre la idea de que las condiciones de la Educación Creadora (que están en nuestro ADN) son extrapolables a cualquier tipo de aprendizaje. Estas condiciones son:

- Generar un espacio de no juicio, un espacio de libertad en el que los aprendizajes se vayan desarrollando y cohesionando siguiendo las necesidades internas de las personas, y no las expectativas externas, dando congruencia al desarrollo global de la persona.
- Heterogeneidad del grupo de personas, que enriquece el ambiente de aprendizaje y elimina las tendencias a compararse, competir etc.
- Rol del educador. Basado en el respeto y la aceptación de las diferencias.

Por último, quiero hablar de recuperar el espacio comunitario como entorno idóneo de aprendizaje, entornos comunitarios donde se den aprendizajes intergeneracionales y multidireccionales, conocimiento abierto, quiero hablar de habitar la ciudad, ocupar las plazas, etc. En ese sentido, destacar que Laboragunea es permeable al pueblo donde vive, Leioa, y participa en su proyecto Herrigune Leioa Comunidad Educativa. Porque no por el hecho de hacer las cosas de manera diferente queremos encerrarnos en una burbuja, sino más bien todo lo contrario.

²⁷ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ecf27859a4.html>

“VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada gústáltica”²⁸

Ana Seijo Cuba y Sabela Pernas Soto

VideodinamizArte (Galicia)

Los talleres de videocreación que VideodinamizArte viene llevando a cabo desde 2011 plantean una aproximación particular a la herramienta audiovisual como medio de creación artística al alcance de todos los públicos. Los participantes son autores de todo el proceso creativo, desde la idea hasta la elaboración de la pieza audiovisual, facilitándoles las herramientas y conocimientos necesarios para el rodaje y la edición.

Mostramos aquí el desarrollo del proceso creativo y de acompañamiento que facilitamos en estos talleres, abordando ideas como la creatividad como necesidad humana, la terapia como espacio de experimentación y la mirada como canal de comunicación. A su vez vinculamos este proceso con la fases que Joseph Zinker (1977) plantea como secuencia de evolución de un experimento para explicar la metodología de VideodinamizArte.

El fin es el acercamiento a las potencialidades creativas de cada participante a través de la elaboración de una pieza audiovisual, tomando conciencia del hecho de que en la medida que miramos y encuadramos nuestra realidad, nos miramos y encuadramos a nosotros mismos. La cámara actúa como herramienta a la hora de conectarnos con nuestra realidad inmediata, tanto interna como externa. De dónde ponemos el foco depende aquello que entra en nuestra conciencia; darnos cuenta de nuestra forma de mirar y ver lo que hay realmente a nuestro alrededor define nuestra relación con el mundo y en qué grado podemos satisfacer nuestras necesidades como organismo dentro del entorno con el que nos relacionamos.

Los talleres de VideodinamizArte están dirigidos a todas aquellas personas interesadas en conocer la herramienta audiovisual como medio de exploración y toma de conciencia personal. Se han realizado tanto en contextos de creación artística como terapéuticos, con personas de edades comprendidas entre los 14 y los 70 años, siempre potenciando el darse cuenta del mensaje que el participante (se) comunica en el proceso.

²⁸ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ad23f9e23b0.html>

“Herrigune Leioa. La comunidad como entorno de aprendizaje”

Piter Blanco Gonzalez (miembro de Solasgune)

Experiencia desarrollada en el municipio de Leioa (Bizkaia)

Herrigune es un proyecto de comunidad-entorno de Aprendizaje que se desarrolla en Leioa desde el año 2001. Un proyecto sostenido por el ayuntamiento de Leioa, acompañado por el equipo de Solasgune y participado por ciudadanos/as de todas las edades, políticos, comerciantes, técnicos, centros educativos, asociaciones... en el que se desarrollan acciones vinculadas a la participación, la autonomía, la recuperación de la calle y los espacios comunes para el juego, el aprendizaje y las relaciones heterogéneas...

Como cualquier proceso de crecimiento ha seguido su propia deriva respondiendo a lo que iba necesitando y aprendiendo, desarrollando y probando experiencias, contagiándose de otras, etc., hasta llegar a lo que hoy es, que seguro cambiará con el tiempo. Más o menos algo así:

Entre 2001 y 2005 desarrollamos experiencias vinculadas a la infancia y sus entornos (familia, escuela...) tratando de recuperar el espacio comunitario para los/as menores.

A partir de 2005 y hasta 2008, entendimos que la comunidad estaba necesitada también de la mirada de los niños y niñas y personas más jóvenes. Y por eso las acciones se dirigieron también hacia la idea de “recuperar la infancia para la comunidad”.

Hacia 2008 empezamos a hablar de recuperar el entorno comunitario como lugar de aprendizaje para todos. Insistir en la certeza de las capacidades de todas las personas para aprender y compartir conocimiento, deslocalizar el poder de los procesos de aprendizaje-transmisión de las estructuras educativas, entender el “conocimiento” como bien común, etc. Y por eso, las dos líneas principales de trabajo hoy son *Irakale* y el *BCC-Banco Común de Conocimientos de Leioa*.

Entendemos que las personas somos responsables de nuestro aprendizaje. Y la comunidad necesita, puede y a ratos quiere ofrecer condiciones “educativas” como recursos, estructuras y relaciones que, sin empoderarse de los procesos y asumiendo las diferencias y la autonomía de los “ciudadanos y ciudadanas”, asistan a sus derivas personales y colectivas.

“Un juego cooperativo para aprender de sí mismo y de los demás: DEMUNDUS”²⁹

Rosa Membrado Sánchez y Bruno Ketels

Mind2Feel SL

Introducción

Desde nuestras experiencias profesionales como terapeutas y coaches, trabajando en el marco y con las herramientas de la Gestalt y los aprendizajes adquiridos en el Programa SAT y a partir de nuestras experiencias vitales, hemos creado un juego educativo que representa un mundo simbólico, con elementos básicos para el desarrollo del autoconocimiento, la propia expresión y la posibilidad de relacionarse desde nuevos lugares.

De acuerdo con Francisco Mora³⁰, las emociones están en la base de los procesos que conocemos como curiosidad y atención. Y la curiosidad es el mecanismo emocional que abre las ventanas de la atención por las que entra la información capaz de producir aprendizaje, memoria y conocimiento.

La memoria de cualquier acontecimiento está facilitada por el contexto o el componente emocional, sea de placer o de dolor. Por esto, el placer, a través del juego, es el mecanismo que empuja al niño y al joven a aprender.

El juego es el mecanismo que la naturaleza nos proporciona para que niños y adolescentes adquieran habilidades y capacidades de una manera eficiente, y que les hagan más aptos en el mundo.

Por esto, hemos trasladado los principios y experiencias de la psicoterapia Gestalt y otras psicoterapias humanistas a un juego, con la voluntad de facilitar el darse cuenta en lo emocional, lo corporal y lo cognitivo.

Objetivos

- Abordar aspectos de la vida: nacimiento, amor, sexualidad, muerte, conflictos, autoridad, salud, enfermedad, futuro, familia...
- Tomar conciencia de los niveles emocional, corporal y cognitivo.
- Experimentar comportamientos y alternativas mediante las interacciones y desarrollar habilidades sociales.
- Experimentar liderazgo, como animadores y evaluadores.

²⁹ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ac15fd2af8.html>

³⁰ Francisco Mora, Doctor en Medicina y Neurociencia, Catedrático de Fisiología Humana de la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático adscrito del Departamento de Fisiología Molecular y Biofísica de la University of Iowa. Informe Faros Hospital Sant Joan de Déu, 2011. Com educar les emocions? La intel.ligència emocional en la infància i l'adolescència. www.faroshsjd.net

Contexto

Hemos experimentado el juego con 2 grupos: un grupo de 8 alumnos de Bachillerato, y un grupo de 16 alumnos de 3º y 4º ESO en formación para ser mediadores en el centro.

El juego permite participantes desde 2 hasta 16 alumnos de más de 14 años. La duración de la sesión de juego puede variar entre 1 y 2 horas.

En nuestras experiencias con grupos de 8 y 16 alumnos, nosotros hemos jugado simultaneando el rol de facilitadores.

Metodología

El juego consiste en 28 cartas, que constituyen un puzle cuando se juntan todas. Representa el mundo que el demonio ha puesto del revés. El grupo lo reordena cooperativamente, realizando las pruebas que se encuentran en el dorso de cada carta.

Los jugadores desarrollan habilidades sociales, talentos, que un jefe-animador evalúa por turnos. Un jugador ha de completar su cartilla Demundus para que todo el grupo gane al demonio.

4. Las primeras pruebas son imprescindibles para aflojar barreras y facilitar la interacción.
5. Se juega una partida completa en sesión larga.
6. O, en sesión corta, el profesor elige unas pruebas según su criterio: los alumnos empiezan mirando la carta y van expresando lo que ven. Después, buscan juntos un significado de los símbolos representados, descubriendo la parte del inconsciente colectivo.
7. El grupo cierra la partida reconstruyendo el "Mundo" todos juntos.

Las pruebas y los objetivos

Como ejemplo, vamos a presentar 3 cartas en detalle para descubrir los objetivos de cada prueba. Cada una de ellas desarrolla una área de las tres: cognitiva, corporal, y emocional.

El título está vinculado con la simbología que presenta la ilustración.

Siempre se encuentra a continuación y en cursiva, el "Reto del demonio", una frase que desafía y confronta a cada uno para movilizarle a la acción, para que salga de la comodidad, y esté atento.

MITOS DE PATOS, PECES Y EL TAO

Desarrollo Área Cognitiva



- Simbología. Esta carta simboliza el ciclo de la vida y muerte y los avatares de la vida.
- Objetivo. Darse cuenta de cómo tomamos modelos que nos sirven para construir la identidad y cómo ésta se va transformando con el tiempo. Observar si nos quedamos en un mismo guión de vida, si nos seguimos contando la misma historia con el paso del tiempo, y cómo evoluciona ese héroe interior.
- Talentos. Con esta prueba se pueden desarrollar los siguientes talentos o habilidades sociales:
 - Gurú: habilidad de la persona de estar a la escucha del otro, de sus emociones y sentimientos, capacidad de acompañarle y de expresarse con asertividad.
 - Acogida: habilidad de la persona empática, acogiendo sin juicio lo que le llega de los compañeros.
 - Regalo: habilidad de la persona de mostrarse y dar de sí.

DANZAD, DANZAD, MALDITOS

Desarrollo Área Corporal



- Simbología. Esta carta representa el fuego purificador, como ritual de transformación, en el que el grupo junto triunfa sobre la oscuridad (de la noche al amanecer y al nacimiento de un arco iris).

- Objetivo. El primer objetivo de esta prueba con grado de dificultad 1, es preparar al grupo para el resto de pruebas. Además, el objetivo principal es moverse para flexibilizarse y sentirse en el propio cuerpo. Darse cuenta cómo uno se siente mientras hace de modelo para el grupo y cuando sigue a otro compañero.

- Talentos. Con esta prueba se pueden desarrollar los siguientes talentos o habilidades sociales:

- Riesgo: habilidad de la persona de entrar al juego y tomar riesgo, salir de la comodidad.

EL ARTE DE LA GUERRA

Desarrollo Área Emocional



- Simbología. Esta carta representa la desolación a consecuencia de la guerra, y abre la posibilidad de una estrategia para afrontar los conflictos.

- Objetivo. Contactar con los conflictos pendientes o emergentes, darles voz en la relación "como si...", sentir la emoción y darse cuenta. Acoger lo que eso mueve en la otra persona.

- Talentos. Con esta prueba se pueden desarrollar los siguientes talentos o habilidades sociales:

- Riesgo: habilidad de la persona de entrar al juego y tomar riesgo, salir de la comodidad.
- Gurú: habilidad de la persona de estar a la escucha del otro, de sus emociones y sentimientos, capacidad de acompañarle y de expresarse con asertividad.
- Acogida: habilidad de la persona empática, acogiendo sin juicio lo que le llega de los compañeros.

Resultados observados

- El juego favorece abordar temas desde otra perspectiva, en un contexto de diversión.
- El juego es relevante para la construcción de vínculos y cohesión del grupo.
- A medida que avanza el juego, las personas van tomando confianza.
- La escucha activa y la acogida sin juicios de los compañeros destacan en las interacciones.
- Cada alumno se expresa y desempeña a su ritmo.
- Los alumnos valoran mejor la autenticidad de los compañeros.
- Las sensaciones y emociones experimentadas facilitan nuevas formas de expresión e interacción.

“Un juego sanador”³¹

Oihane Andueza Imirizalu
Navarra

Esta experiencia ha sido desarrollada con un grupo muy diverso (edades, raza, capacidad...). Estaba muy dividido y con separación entre ellos(as). La mayoría estaba en una lucha territorial. Bien por educación, bien por desarrollo evolutivo o bien por alguna razón que desconozco.

Había una necesidad considerable de marcar el propio terreno en contraposición al otro y de ahí surgió la propuesta de jugar a casas. Contemplando la casa como un espacio propio, interno, un terreno por el que no hace falta luchar porque ya me pertenece.



Cada uno(a) construía su casa e iba a casa de los(as) compañeros(as) a jugar, hablar,... sin embargo, ahí ocurría el reflejo de lo cotidiano, la reproducción de la realidad del aula. Algunos no recibían visitas y se encontraban con puertas cerradas en casa de sus compañeros(as). Otros(as) invadían casas ajenas y otros(as) no salían de sus casas.

Después de este ensayo, pensé que la propuesta era limitadora para algunos, sobre todo para los que más dificultades tenían habitualmente. Poco fluida y que escasamente tocaba los patrones de relación establecidos anteriormente en el grupo.

Así que, de ahí pasamos a un espacio libre, abierto y común lo cuál fue muy liberador para algunos(as) y demasiado libre para otros/as.

Consistía en ir a la sala de psicomotricidad y sacar material de psicomotricidad, como colchonetas, material de construcción, telas y disfraces para el juego dramático. Suponía un espacio de juego en el amplio sentido de la palabra, y hubo niños que frente a esta propuesta tan abierta se contrajeron y otros que se expandieron de una manera exagerada, hasta el punto de hacerse o hacer daño a los demás. Otros lucharon por los materiales.

En este punto del proceso, empecé a entrar en el juego, bien a dinamizar o a tomar personajes que creía que eran complementarios en la situación que se estuviera dando. También tomaba un rol activo, desde dentro del juego, para integrar a niños que tenían dificultad de relación o para hacer propuestas de nuevos patrones de relación. Dicho de otra forma para intentar, a través de la imitación, ofrecer nuevas vías de relación.

³¹ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ac307e3e47.html>

Con esta propuesta se conseguía “romper las estructuras”, sin embargo quedaba de lado el objetivo inicial, ofrecerle a cada niño(a) un espacio propio e interno, con la hipótesis de que si así lo tenían, no necesitarían entrar tanto en eso que a mi modo de entender, era una lucha territorial.

Después de haber pasado por la fase más abierta, vi la propuesta con la mirada de los opuestos, cómo la casa y el espacio libre de juego eran opuestos y habían de ser integrados de alguna manera.

Así pues pasé a proponer ambos simultáneamente. Inicialmente cada uno construía su casa con “piezas de puzle gigantes”. Cada uno tenía su espacio propio, lugar de protección, de descanso, de contracción y retirada; el útero materno. A todos les correspondía la misma cantidad de piezas para hacer el puzle, de manera que estuvieran en igualdad de condiciones.

Las casas se colocaban alrededor de la sala formando un círculo con ellas.

Generalmente tenían ya los lugares establecidos de manera que normalmente tenían los mismos vecinos.

En segundo lugar, sacábamos colchonetas de distintos tamaños, material de psicomotricidad, telas, material de construcción y lo colocábamos todo en el centro de la sala y aquí todo era de todos. Si tenías el material en las manos “era tuyo” y decidías si compartirlo o no, en el momento en el que estaba libre pasaba a ser de propiedad común.

Era muy interesante esta relación con los objetos ya que al “ser dueño” del objeto en ese momento salía mucho el tema de los límites, de si compartir o no: o quedarse pegado al objeto o, por el contrario, no acabar de desarrollar la relación con el objeto y el compañero e ir a salto de mata.



Al no verse obligados a compartir y decidir se abría una posibilidad que creo que no habían tenido hasta entonces, la de ser “egoístas” y no ser penalizados por ello. De esta manera, cuando compartían era un compartir real.

Las normas que había eran: respeto hacia uno mismo, hacia el compañero y hacia el material.

De esta manera, mis intervenciones podían ser para asegurar el cumplimiento de las normas o como he mencionado al principio, para dinamizar el grupo. Esto ocurrió sobre todo al principio de la fase.

Al principio, la energía grupal era de mucha expansión de caos. Los chicos, que eran 8 frente a 4 chicas, saltaban, corrían y jugaban mucho a “peleas”. La necesidad de descarga era muy grande. Esto a mí, al principio hacía sentir incómoda, por miedo a molestar a otros compañeros que necesitaran silencio en aulas contiguas.

La “autorregulación orgánica” me venía a la cabeza y me decía a mí misma que confiara, que era lo que necesitaban y que ofreciera el espacio de expansión y descarga.

Una vez llegué a ese modelo, casa-espacio libre, sentí que era una muy buena propuesta porque ofrecía un amplio abanico de posibilidades para que los niños en función de sus necesidades hicieran uso del espacio-ambiente.

En este marco el juego simbólico estaban presentes continuamente el juego de roles y la posibilidad de un movimiento libre acompañado de la emoción y montones de imágenes. En definitiva, un contexto ideal para el desarrollo relacional e integral del niño.

Fuimos jugando con dicha estructura a lo largo de unos 4 meses, yo lo consideré oportuno y los niños corroboraban la propuesta pidiéndola y deseando que llegara el miércoles para el juego dramático.

Fue muy bonito ver cómo el grupo se fue regulando en intensidad, en acción y en emoción. Simplemente dejándoles el contexto y el espacio para su libre expresión.

El último día de juego, les propuse que se atrevieran a hacer propuestas que no habían hecho hasta entonces y que fueran a las casas de los compañeros a decir qué les había gustado y qué no les había gustado de sus experiencias con esa persona en el juego dramático, que les expresaran cómo se habían sentido y “concluyeran lo inconcluso”.

Al inicio del curso hacíamos un cierre de recogida, de ver cómo se habían sentido y si necesitaban expresarle a alguien algo. Generalmente no sabían ponerle palabras a la experiencia. Había veces que era yo la que propiciaba alguna devolución, pero dejé de hacerlo y decidí no hacer un cierre como tal.

Hubo veces puntuales que sí que necesitaron cerrar y lo hicimos siempre desde el personaje, qué le diría el tigre al domador, cómo le ha sentado que le azotara, por ejemplo. Así funcionó mejor.

Desarrollo de algunos de los casos

L: Este niño tenía una delicada historia familiar. Comenzó jugando como “Lucas”, un hombre que llevaba un hacha consigo y mataba a todo el mundo que se le ponía delante

diciendo que estaba enfadado. Un día, sacó toda la ropa del baúl de los disfraces y se metió ahí diciendo que había muerto, que estaba en la caja y que lo enterráramos. Intervine en la propuesta y aproveché para hacer de plañidera diciendo lo buena persona que era, propuse al resto de los niños que dijeran algo que les gustara de él. Salió del “ataúd” diciendo que había renacido que era otra persona. A partir de ahí comenzó a tomar otros roles, a jugar con compañeros que habitualmente no jugaba y a inventarse historias variadas bien de acción y bien más pasivas (como ser el perro de una de las chicas de clase).

El último día de juego dramático volvió a aparecer Lucas (se ponía una barba) y le estreché la mano diciendo que me alegraba de verle, a ver qué tal había estado en todo este tiempo. Me dijo que se había casado y tenido hijos, que ya no se enfadaba tanto y no mataba a las personas.

I: Al comienzo del curso, este niño solía estar esperando a que entrara yo a jugar. Me esperaba en una esquina con un hacha y en cuanto entraba al espacio de juego empezaba a darme hachazos como un desconsolado “ipa, pa, pa, pa!” con mucha rabia. Yo me dejaba morir y me caía al suelo. En cuanto levantaba la cabeza él continuaba dándome hachazos. Hacía una asociación entre este hecho y el excesivo control y exigencia de la madre sobre este niño, pero no sabía qué más hacer sino que dejarme morir. Aquí intervenía mi amor propio y no me quedaba tranquilamente muerta (también la responsabilidad de no atender al grupo en su totalidad) y un día se me ocurrió pedirle perdón, preguntarle a ver por qué hacía eso, por qué me mataba una y otra vez. Él llevaba una barba y el hacha de madera a la vez que una capa y contestó: *“Yo soy el rey, y tú has matado a mi hijo”*. *“Lo siento, perdóname, no sabía que te iba a hacer tanto daño, lo siento. ¿Hay algo que pueda hacer para que te duela menos?”* Me dijo que me perdonaba, pero que me fuera lejos, que no volviera por sus tierras. Hubo un cambio en su mirada iracunda cuando escuchaba y sentía mis disculpas. A partir de ahí necesitaba mucho de mi mirada, entraba en el juego y de reojo me miraba, yo trataba de contestarle con una mirada amorosa de permiso y aceptación. Fue cogiendo confianza y atreviéndose a saltar de colchonetas, a tirarse sobre ellas y probar “arriesgadas propuestas”. Un día rompió a llorar desconsoladamente, entré a acompañarle con las palabras internas de *“sé cómo te sientes, yo también tuve una madre que me controló”*.

Al final daba gusto verlo disfrutar, en el amplio sentido de la palabra.

A: Este niño tenía una agresividad muy contenida y la sacaba de manera muy desviada, con brotes de agresión sin ser consciente de qué efectos tenía a su alrededor. Casi siempre tomaba el rol de animal salvaje e iba invadiendo casas de “débiles” a bocajarro. Cuando hacía propuestas grupales (fuera del juego dramático) con idea de cohesionar el grupo y crear un ambiente de apoyo mutuo, de energía femenina, él generalmente tomaba distancia y se quedaba a un lado. No entendía muy bien qué pasaba ni por qué. Tenía la intuición de que esto podría ser porque era el mayor de los hermanos, pero no sabía muy bien por dónde ir. Generalmente invadía la casa de C, que tenía mucha dificultad para poner límites. Ahí tuve que intervenir, para pedirle a ella que le dijera que no, y a él que no podía hacer eso, que la casa de C, era su casa y no podía romperla. Además, A construía su casa con muy poco cuidado y atención. Un día, C estaba

preparando su tienda de telas en su casa y A se quedó solo en un momento en el que “su animal dejó de funcionar” de cara a la relación con los compañeros. Se acercó a la casa-tienda de C y le pidió que le hiciera un traje. Ella, con todo el cuidado del mundo, le puso una tela entrecruzada en el pecho y a la vez le dio la oportunidad de cambiar de personaje. Él salió encantado con su nueva vestimenta dispuesto a ser “una tortuga ninja”.

A lo largo del transcurso del experimento vi que A no dejaba entrar en su terreno a nadie, que lo defendía a capa y espada y me alié con él. Solía construir la casa en un espacio poco protegido, prácticamente en el espacio común y mucha gente, jugando, pasaba por encima, pero él se enfadaba muchísimo. Me alié a él y pedía a sus compañeros que por favor, no pasaran por encima de su casa (a pesar de estar en un espacio transitado por el grupo) y vi cómo se iba relajando y tranquilizando, rebajando su agresividad e intensidad. De ahí intuí que lo que necesitaba era proteger su espacio íntimo y que los adultos también lo protegieran, ya que al ser el hermano mayor, no era respetada su intimidad. Al entender que era esto lo que ocurría me tranquilicé y él también, cambió de roles y de maneras de jugar e iba muy a menudo a pedirle a C que le hiciera trajes, incluso había veces que se quedaba a jugar en la tienda. Un día invitó a C a jugar a su casa.

El último día, se puso a jugar con la pelota en su casa y me invitó a que jugara con él. Para ese entonces yo a penas intervenía en el juego, sin embargo, accedí, sintiendo que lo que él tenía que resolver tenía más que ver con la figura de autoridad que con el resto de los compañeros. Accedí y fue muy bonito.

E: Este niño ponía un puzle sobre el suelo y decía que esa era su casa. Es decir, no hacía ni pisar la casa para nada, se pasaba todo el tiempo jugando en el espacio libre y se le veía muy contento de esta manera. Creo que él tenía la casa integrada y no necesitaba tenerla físicamente.

M: Al comienzo, este niño no sabía jugar, era un hombre en pequeño con un discurso verbal poco habitual a esa edad. Cuando hacíamos las propuestas de juego, él se ponía a mi lado y hablaba sin parar. Yo le propuse que se sentara a mi lado y observara, sin embargo, a pesar de su incomodidad en el espacio de juego, él no aceptaba quedarse conmigo. Cuando construía las casas se le rompían y desmoronaban y tenía dificultad de mantenerlas en pie. Fue aprendiendo a pedir ayuda, a apoyarse en paredes de otros compañeros y a tomar ejemplo de ellos.

Un día se puso a jugar como si estuvieran en clase de euskera, a repetir los números en euskera mientras se pasaban una pelota. De ahí empezó a entrar, desde lo conocido a lo desconocido, desde lo racional a lo simbólico, a través de una pelota empezaron a inventarse variantes de la propuesta que hacían en clase con el profesor y lo siguiente fue pasar a ponerse una tela y después pasó a ser un perro.

C: Cuando propuse hacer el juego abierto ella se paseaba por la periferia del espacio de juego con los dedos de los pies encogidos. Le resultaba mucho y muy abierto. Así que cuando propuse hacer las casas ella muy contenta de tener un lugar de refugio cuidaba la construcción de su casa y se encargaba de decorarla con muchas telas, hasta que decidió construir una tienda de telas y ropas. Salía un poco a la puerta de la casa a

doblar las telas y se preparaba vestidos de distintos tipos. Me miraba con una pequeña sonrisa en la cara. Como he mencionado anteriormente llegó un día en el que A se acercó a pedirle una tela y ella con mucho cuidado y atención le preparaba la vestimenta. Un día salió a por un objeto y se puso delante mía a experimentar distintas posibilidades con el objeto necesitando mi mirada, mi atenta y cuidadosa mirada. Interpreto yo, que necesitando una mirada para construir su confianza. Cuando hubo satisfecho su necesidad de mirada (al cabo de un par de sesiones o tres), comenzó a salir al entorno y a jugar con otras personas, un par o tres. Y así fue progresivamente abriéndose y expandiéndose, reflejándose esto en su sonrisa de par en par.



El último día se disfrazó y cuando les dije que hicieran lo que necesitaran para sentirse mejor se arrancó el disfraz y dijo con fuerza y entusiasmo *“¡Yo no quiero ser ningún personaje, yo quiero ser yo!”*. Después vino a mi casa y me dio las gracias, me dijo que sentía que la quería mucho, más que su madre. Yo le dije que la quería mucho, sí, pero que su madre también la quería, de otra manera.

“El proceso de la experiencia: Una acampada creativa”³²

Santiago Herranz Arranz

CEP Mukusuluba (Barakaldo)

¿Qué fue nuestra acampada?

La acampada sobre la que les voy a hablar se llevó a cabo en el verano de 1986 -del 4 al 14 de julio- en el pueblo riojano de Anguciana.

Fue preparada, realizada y posteriormente evaluada por el equipo de animación del Club de Tiempo Libre del Colegio Público Mixto Mukusuluba de Barakaldo. El fin del club era reconocer, apoyar y hacer presentes en la escuela las cosas que los niños amaban: la fiesta, la alegría y el juego.

El club estaba gestionado por un equipo de padres y madres, que se encargaban de la infraestructura económica, física y logística, y por un equipo de animación formado por monitores y monitoras de tiempo libre. El jefe de estudios del centro, que es el que les habla, coordinaba y dinamizaba los dos equipos.

1. Por una parte, la acampada fue una actividad más de las muchas que a lo largo del año organizaba el club de tiempo libre del colegio y que sólo se entiende como algo integrado en un plan de trabajo continuado y realizado en el mismo ambiente en que se movían los niños y niñas.
2. Por otra, fue una oportunidad especial de profundizar en el proceso de maduración de la experiencia entendida como capacidad de adquirir conocimiento, de ponerlo en cuestión y de recrearlo. Esto fue así tanto para el grupo de niños y niñas como para el equipo de monitores y monitoras. Al aire libre en plena naturaleza, fuera de sus familias, en un ambiente de convivencia intensa e ininterrumpida entre ambos colectivos (se comía, se dormía y se vivía allí las 24 horas de cada día) era más fácil llegar a niveles profundos de interrelación, descubrimiento mutuo e implicación.

Protagonistas

1. 34 chicos y chicas de entre 11 y 14 años que habían cursado durante aquel período 85-86 en el colegio los niveles de 5º, 6º, 7º y 8º de E.G.B.
2. El equipo de monitores y monitoras del club. Para este colectivo la preparación, realización y evaluación de la acampada fue una aventura pedagógica y un cursillo formativo en el que comprobaron por sí mismos lo que es el proceso de pensar haciendo y hacer pensando y comprendieron el círculo virtuoso de la experiencia: acción, reflexión, acción. A partir de un proyecto elaborado por el coordinador, el equipo debatió sobre su análisis social, sus ideas e intenciones educativas, los objetivos de la acampada y la mejor forma de llevarlos a la práctica. También se intentó que la

³² Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e99acca03f.html>

memoria se transformara en un manual de organización que reflejara las claves de nuestra intervención educativa.

El intento no fue fácil ni estuvo exento de tensiones y no llegamos a acuerdos unánimes sobre todos los temas, pero el trabajo supuso un revulsivo para todo el mundo, ya que marcó un antes y un después: la mirada y la práctica del equipo se tornaron menos ingenuas y adquirieron mayor profundidad y perspectiva; ampliamos los espacios de acuerdo, llegamos a conocernos mejor y a respetarnos más en los espacios de desacuerdo y aumentó nuestro nivel de implicación emocional y de complicidad.

A continuación presentamos una síntesis del planteamiento pedagógico que hicimos.

Nuestro Análisis Social

- La sociedad en que vivimos, más preocupada de producir y consumir que de ayudar a sus miembros a ser felices, lo mide todo por el beneficio económico de unas minorías a corto plazo.
- A través de la publicidad y de los medios de comunicación de masas se propaga una manera de entender la vida que nos va haciendo cada vez menos personas y más similares a las piezas intercambiables de un engranaje.
- Inconscientemente asimilamos y transmitimos esta manera de interpretar la realidad en la familia, en la escuela y en todas partes.

Nuestras Intenciones Educativas

- Ante esta situación, desde el equipo educador tratamos de que las personas que pasan por el club desarrollen su capacidad de adquirir experiencia, de ponerla en cuestión y de recrearla.
- Que tomen su vida en sus propias manos y la reconstruyan junto con sus compañeros y compañeras, desarrollándose desde sí mismos, desde sí mismas, de modo autónomo, abierto y participativo.

Objetivo General de la Acampada

Que todas las personas participantes en la acampada desarrollen sus capacidades de relación, de participación y de organización de un modo abierto y responsable como personas individuales y como miembros activos de diversos agrupamientos con diferentes tipos de objetivos y actividades.

Objetivos Específicos

- 1) Que desarrollen una actitud positiva ante la vida: confiada, activa, consciente, crítica, participativa, responsable, empática y colaboradora.
- 2) Que se sientan miembros de un grupo que los reconoce, los tiene en cuenta y los quiere.
- 3) Que adquieran hábitos, destrezas, habilidades y posibilidades de acción.
- 4) Que incorporen capacidad y disposición para participar, colaborar, responsabilizarse y comprometerse.

- 5) Que perciban a las demás personas como no distintas de ellas mismas (empatía).
- 6) Que disfruten de su ocio.

Nuestra Metodología

La acampada es educativa por lo que hacemos, pero sobre todo por cómo lo hacemos. Estas son las claves de nuestra práctica:

1. El círculo virtuoso de la experiencia

La experiencia se adquiere conjugando la acción y la reflexión sobre ella: hacer pensando y pensar haciendo.

2. La importancia del diálogo

El diálogo entre todas las personas acampadas (monitores/as, niños y niñas) es pauta y herramienta fundamental de aprendizaje a través de la relación, la participación y la organización y desde el respeto incondicional.

3. Aprendiendo de la vida

La acampada como grupo humano es la matriz social donde se desarrolla la experiencia afrontando y dando respuesta por parte de todas las personas, cada cual en su nivel de competencia, a las diversas situaciones y necesidades de los diversos grupos y de cada participante en particular de modo reflexivo, activo, participativo, empático y colaborador.

Esto se logra, tanto a través de la participación de cada persona acampada en los diversos agrupamientos de actividad, de toma de decisiones y de relación organizados formalmente (y que, todos juntos, conforman la estructura organizativa), como a través del relajarse, descansar e interactuar de modo espontáneo con el resto de participantes (la autogestión de sus tiempos libres).

4. Aprendizaje organizado y estructura organizativa

De un modo más detallado, la estructura organizativa de la acampada consta de los siguientes tipos de agrupamientos de actividad, participación y relación:

- **Asamblea general**

Es el órgano supremo de la acampada. Da respuesta a las necesidades de participar, tomar decisiones y vigilar su cumplimiento. Está compuesta por todos/as los/as monitores/as y chicos/as con voz y voto en igualdad de condiciones excepto en los temas que lleven aparejada una responsabilidad civil como son los de seguridad, salud e higiene. Es diaria y dura ¾ de hora.

Funciones

- Debatir y aprobar o modificar el programa previamente elaborado por la comisión de programa y aprobado por los monitores/as.
- Tomar decisiones que afecten a la marcha general de la acampada.
- Decidir sobre la realización concreta del programa y sobre su revisión crítica
- Recibir las críticas, felicitaciones y sugerencias firmadas (si no lo están no se toman en cuenta) sobre personas o actividades que se hayan presentado en los paneles de participación y, en su caso, decidir sobre ellas.
- Evaluar toda la actividad realizada, al final de la acampada.

Objetivos educativos que se desarrollan

- Que cada participante se sienta responsable y parte activa de la acampada.
- Que se atreva a hablar en público y expresar sus opiniones y a escuchar otras propuestas sin miedos o protagonismos excesivos.
- Que aprendan a hacer y valorar propuestas y planes en función de su utilidad, viabilidad o interés para el grupo y a tomar las decisiones pertinentes de modo crítico, concreto y práctico.
- Que se acostumbren a respetar y promover el interés general y la opinión expresada y sentida por la mayoría.

• **Grupos de trabajo**

Función

- Que se acostumbren a asumir responsabilidades haciendo todo tipo de trabajos necesarios para la buena marcha de la acampada.

Objetivos

- Romper los roles de lo masculino y lo femenino.
- Que adquieran una visión práctica y realista de la acampada y de la vida.
- Desarrollar el espíritu de iniciativa y servicio frente a asuntos que nos afectan a todos sin dejarlos para otros.

• **Grupos de identificación** (También llamados Grupos de Amigos/as y Grupos de Tienda)

Función

- Son la base de nutrición emocional para las personas acampadas. Aportan a sus miembros un sentido de referencia, pertenencia, acogida, confianza e identificación.

Objetivos

- Personalizar y socializar a las personas acampadas, teniéndolas en cuenta y siendo escuchadas; abrirse a la simpatía y empatía, comprensión, integración y a sentirse parte de los demás.
- Ayudar a resolver en un clima afectivo favorable los diversos conflictos que puedan surgir en la convivencia diaria dentro de la acampada.
- El grupo de identificación es elegido por ellos/as mismos/as.

- **Grupos de desarrollo de tendencias creativas y expresivas dirigidas** (talleres)

Función

- Llevar adelante tareas que desarrollen tendencias artísticas, creativas, expresivas, de investigación u otras, de modo dirigido hasta ir consiguiendo la mayor autonomía posible.

Objetivos

- Que desarrollen un aprendizaje tranquilo y libre, apoyado por monitores/as conocedores/as de las técnicas.
- Que se puedan autoevaluar y lograr así un mayor conocimiento de sí y sus posibilidades y alcanzar un grado mayor de confianza en sus posibilidades y su persona.
- Que puedan compartir con sus compañeros/as el resultado de sus trabajos y que otras personas se animen a enriquecerse con la apertura de nuevas perspectivas e intereses.

- **Grupos de desarrollo de tendencias creativas espontáneas** (rincones)

Función

- Al contrario de los talleres, que son dirigidos, en los rincones es la libre iniciativa de los/as acampados/as la que les da principio, recorrido y término.

Objetivo

- Que los/las participantes desarrollen su creatividad y expresividad de modo libre, espontáneo y sin más reglas que las que decidan asumir.

5. Aprendizaje espontáneo y autogestión de los tiempos libres

Los tiempos libres no son tiempos perdidos. En ellos, cada cual se organiza autónomamente sin más pautas que sus santas ganas y la atención a sus propias necesidades e intereses o a las solicitudes de la camaradería o de la amistad.

Su objetivo es dar contenido, dirección y sentido, propios y personales, a su ser y a su estar en la acampada.

6. El grupo de monitores y monitoras

El grupo de monitores/as cataliza, pero no sustituye. El error es inevitable y puede ser útil si no es irreparable y se aprende de él. Lo esencial no es que no caigan, sino estar con ellos/as y ayudarles a que se levanten, sepan por qué han caído y mejoren.

Cuanto antes descubran la importancia de aprender de los errores, antes comprenderán el proceso de la experiencia y aprenderán a cuidar de sí y a colaborar.

Excepto en situaciones excepcionales, todos los pareceres y opiniones son considerados igualmente válidos, siempre que se correspondan con el mismo grado de responsabilidad civil.

Por eso en el campo de la seguridad, la salud, la higiene y el descanso, las opiniones de un monitor o monitora, del jefe o de cualquiera de las personas acampadas tienen

diferencias ya que, en el caso de tener que responder civilmente, serán los monitores, monitoras y el jefe los responsables ante la sociedad.

En ámbitos normales de actuación, se sigue el sistema normal de decisión: una persona, un voto.

Todo el mundo puede, por tanto, decidir en la misma medida en que tiene capacidad de responder, es decir, en la medida en la que pueda pagar por sí mismo las consecuencias personales y sociales de sus acciones, sin implicar por ello a terceras personas perjudicadas y menos en el caso de que las consecuencias fueran graves.

Conclusiones

En un ambiente de confianza, afecto y respeto -donde nos apoyamos, queremos, estimulamos y reconocemos mutuamente- la libertad funciona:

1. Cada sujeto crece en proporción a su capacidad de experiencia directa, de reflexión, de implicación y de empatía con el resto de personas.
2. El crédito, la influencia y el peso social (capacidad de liderazgo) de cada uno/una son dinámicos y se ganan o pierden según su nivel de vinculación emocional, de reflexión, de participación y de compromiso efectivo.

Pasado el tiempo, podemos decir que aquella experiencia no fue sólo la verificación en la práctica de una hipótesis de trabajo social. Fue también la confirmación de que la fe (la entrega confiada a lo que internamente sentimos que está llamado a ser) actúa como un motor que tira de la práctica y realiza el milagro de promover y llevar a término lo que esperamos conseguir. En síntesis, que creer es crear.

“Humanizándonos en el medio, con el medio y para el medio”³³

Ainara Belaustegi, Soraya Bastida, Xabier Vallejo, Estibaliz Arriola, Oihana Azanza
Grupo Pedagógico del Centro de Experimentación Escolar de Pedernales (CEEP/SESZ)

Introducción

El CEEP, Centro de Experimentación Escolar de Pedernales, es un recurso educativo al servicio de los centros escolares de Bizkaia y está ubicado en Sukarrieta, en la Reserva de la Biosfera de Urdaibai. El CEEP se creó en el año 1982, tras el convenio firmado por la Obra Social de la BBK y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Sus ámbitos de trabajo son el desarrollo de programas de Educación Ambiental con el alumnado (estancias de cuatro días con alumnado de 4º de primaria hasta 2º de ESO), la investigación sobre la intervención educativa (estrategias, metodología, evaluación...) así como la elaboración y divulgación de los resultados a la comunidad educativa (a través de diversos materiales, cursos de formación, visitas al CEEP,...).

La Educación Ambiental

Los seres humanos somos parte integrante del medio en el que vivimos, estamos en una constante interacción con él y todo lo que hacemos tiene unas consecuencias en este medio. Por ello, consideramos que la educación en el medio, con el medio y para el medio desarrollado en el CEEP es importante en el proceso de humanización.

El fin último de la Educación Ambiental es:

Que los seres humanos comprendamos el medio ambiente en su conjunto y de forma compleja, desde un enfoque sistémico y holístico, adquiriendo conciencia respecto a la problemática ambiental generada por nuestro modo de vida y promoviendo un cambio de actitudes y aptitudes (tanto en el ámbito individual como en el colectivo) para participar en la resolución de los problemas ambientales y en la construcción de escenarios respetuosos con el medio.

Para encaminarnos hacia el logro de este objetivo, desarrollamos un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en programas de educación ambiental, desde un enfoque constructivista, mediante la relación dialógica y que tiene la evaluación como eje del proceso.

El proceso de enseñanza aprendizaje lo comprendemos desde un **enfoque constructivista**. Es decir, entendemos que el aprendizaje de cada persona es una construcción propia, por lo que las experiencias deben ser vividas, interpretadas y procesadas por cada individuo; no todo se aprende de la misma manera ni todos/as aprendemos de igual manera; el aprendizaje se desarrolla en interacción con el medio, (no está completamente condicionado por éste); el aprendizaje debe potenciar la autonomía (aprender a aprender); el aprendizaje debe ser significativo (significatividad lógica, psicológica y funcionalidad cognitiva); el aprendizaje se produce en la relación

³³ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9b744c920.html>

entre iguales. Por ello, nuestro rol como educadores es la de mediador entre el/la alumno/a y el medio ambiente, somos el guía o acompañante del alumno/a en su proceso. Para ello, es imprescindible conocer sus concepciones, intereses y necesidades previas y situarnos en su zona de desarrollo próximo, acompañándoles desde su punto de partida en la construcción de sus propios aprendizajes.

El proceso educativo se da en un marco de comunicación, y nosotros/as lo hacemos mediante la **relación dialógica**, es decir, aprendemos mediante el diálogo entre iguales. Precisamente lo que el diálogo rescata es que todos/as tenemos unos saberes y que esos saberes sirven y son integrados en el proceso educativo. Los/as educadores del CEEP nos acercamos a los/as alumnos/as desde el interés, la curiosidad, la intención de querer saber y comprender, y para ello, partimos normalmente preguntándoles: cómo están, qué les interesa, cuáles son sus vivencias, qué es lo que lo que quieren saber o aprender, qué es lo que están aprendiendo, como se sienten,..., con ello intentamos promover su participación. Los/as alumnos/as responden con una diversidad de respuestas y preguntas que se entrelazan entre sí. Nosotros/as, como educadores/as intentamos dar lugar a todas esas preguntas y respuestas que surgen de los/as alumnos/as, dando lugar a todas las personas, es decir, a la diversidad. También solemos tener en cuenta nuestra disposición en el espacio de manera que propicie el aprendizaje de igual a igual, por lo que trabajamos en círculos, en los que todos y todas nos podemos mirar, escuchar y sentir.

Un ambiente de respeto, escucha y participación es clave para una relación dialógica propicia para el aprendizaje, por ello, como educadores/as trabajamos en su creación. Ello requiere que seamos sensibles a las circunstancias ambientales, a las historias personales o a la dinámica interpersonal. Utilizamos todos nuestros sentidos, que al fin y al cabo, son nuestros receptores de la realidad. Es nuestro trabajo aprender a ampliar nuestra escucha y mirada hacia el entorno. También es indispensable que nuestra actitud sea coherente respecto al medio que queremos crear, es decir, trabajando desde el respeto y la escucha, con una actitud amorosa hacia los/as alumnos/as. Aprender a través del diálogo transforma las relaciones entre las personas y su entorno ya que este diálogo nos permite llegar a entender, comprender, respetar y empatizar, en ámbitos tan distintos como son el cognitivo, el ético y el afectivo.

La evaluación es el eje regulador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es formadora (potencia el valor de aprender a aprender) y está integrada en las propias actividades en todo el proceso.

A lo largo del proceso es muy importante la comunicación entre todos los agentes (alumnado y profesorado), ya que posibilita la regulación de los procesos y la elaboración de futuras propuestas de mejora. Los alumnos/as comunican su representación mental y la construcción de esta representación es muy importante y a tener en cuenta por el educador/a. La verbalización (tanto oral como escrita) es un elemento de gran importancia, se lleva a cabo por medio de una serie de preguntas y respuestas guía, concediendo en todo caso el protagonismo a las respuestas del alumnado.

También creamos momentos concretos de evaluación durante el proceso, se da primacía a las técnicas cualitativas (entrevistas, análisis de casos, observación participativa, etc.) y empleamos abundantes y variadas técnicas (entrevistas, juegos de simulación, etc.) haciendo combinaciones entre ellas y no una acumulación de técnicas.

Los proyectos de trabajo

Llevamos a cabo nuestra labor mediante proyectos de trabajo que se desarrollan en torno a una problemática ambiental. Cada grupo de alumnos/as desarrolla uno de los cinco proyectos de Educación Ambiental que ofrecemos: Bosque, Ría, Agua, Planeta Verde y Tierra. Estos proyectos se desarrollan en tres fases:

1. Fase de Diagnóstico Inicial

Antes de que el alumnado asista a nuestro centro, realizamos una visita a su centro escolar. Solemos estar tanto con el alumnado como con el profesorado que asistirá a nuestro centro para establecer un primer contacto y recopilar información.

Con ello atendemos y procuramos dar respuesta a las dudas, inquietudes, miedos, necesidades de los alumnos/as e intentamos transmitirles confianza y tranquilidad. También recogemos las Ideas Previas que tienen respecto a problemáticas ambientales relacionadas con el proyecto que desarrollarán.

Por otra parte solemos estar con los docentes, para atender las dudas, necesidades, miedo, etc., que puedan tener y para recoger la información, particularidades y situaciones del alumnado que sean importantes y a tener en cuenta durante la estancia. También nos informamos de los conceptos y actividades que han trabajado en la escuela y puedan tener relación con el proyecto, para así poder relacionar los contenidos.

Con toda esta información, realizamos un primer diseño de una programación que tendrá en cuenta: la información recopilada sobre el alumnado (dinámica del grupo, las necesidades individuales y colectivas del grupo, las ideas previas del alumnado, etc.) y las necesidades o propuestas del centro y del profesor o tutor del grupo, así como los objetivos y estrategias que se utilizarán para su logro.

2. Fase Procesual

Esta fase se refiere a la puesta en marcha de la programación diseñada, las sesiones que se contemplan en ella constan de los siguientes momentos:

a) Planificación de la Acción.

Toda actividad antes de ser desarrollada, se planifica conjuntamente con el alumnado, utilizando como base la herramienta de “V de Govin”. La planificación se desarrolla en base a tres preguntas: ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Para qué lo vamos a hacer?

Con ello aunamos los objetivos de la actividad, reunimos los elementos relacionados con la metodología (material, agrupamientos, pasos, temporalización, actitudes de aprendizaje, actitudes respecto al entorno en el que desarrollaremos las actividades, etc.) y buscamos el sentido y la finalidad de la actividad.

b) Investigación

Para la investigación, es imprescindible la salida al medio (itinerarios, visitas, trabajo de campo, interacción con la realidad, etc.) y el aprendizaje que se desarrolla en él y con él, ya que a través de la experimentación el aprendizaje se da en los tres niveles: el cognitivo, emocional y corporal. En cuanto al cuerpo y sentidos se refiere, escucharemos, tocaremos, veremos, oleremos el bosque, la tierra, el río, sus elementos... También tendremos una vivencia a nivel emocional ya que lo podemos vivir con seguridad, inquietud, miedo, curiosidad, pereza, disfrute, alegría, enfado, etc. A nivel cognitivo analizaremos, debatiremos, reflexionaremos sobre los elementos y las relaciones de interdependencia de un ecosistema, hablaremos de la importancia de la biodiversidad, tomaremos conciencia de nuestra relación con los bosques, los ríos, la tierra y su problemática, etc.

Las salidas al medio se implementan con actividades que incluyen el análisis de datos, las reflexiones, el debate, juegos de simulación, etc.

c) Reflexión

En la medida en que avanzamos en el programa, construimos conjuntamente una Red de Contenidos, donde el grupo va implementando nuevos aprendizajes y va realizando múltiples relaciones entre los distintos elementos. Suele ser un momento importante de reflexión que permite regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y ello posibilita la conciencia de lo que se está aprendiendo.

d) Valoración

Se valora la planificación entre todos/as, también siendo una herramienta reguladora importante.

Mediante la fase procesual iremos ampliando la comprensión del medio y la toma de conciencia de la problemática ambiental generada por nuestro modo de vida, así como la toma de responsabilidad en su resolución.

3. Fase Final o Sumativa

Nuestros proyectos concluyen con la realización de una campaña de comunicación, es decir, los alumnos de cada proyecto realizan una presentación a los demás a través de distintos modos de expresión: teatros, power points, mediante explicaciones,... Ello sirve para afianzar la significatividad de los aprendizajes.

El ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el CEEP se cierra con una valoración del proceso por parte de todos/as, tanto alumnado como profesorado. Se valoran la estancia, el trato, las relaciones, las actividades, la elaboración de la red de contenidos,

las planificaciones y también se realizan preguntas como: ¿Has aprendido esta semana? ¿Qué es lo que te ha ayudado a aprender? Algunos/as cuantos/as comentan que sus compañeros/as, los profesores/as o la red de contenidos les han ayudado a aprender. Y muchos responden que las salidas, la naturaleza, el bosque, la ría, etc. Ello evidencia la importancia que tiene aprender en el medio, con el medio y para el medio. También preguntas muy significativas como: ¿Y qué estás dispuesto/a a hacer para mejorar el medio? En sus respuestas observamos aptitudes participativas para la resolución de los problemas ambientales y propuestas para la construcción de escenarios respetuosos con el medio como reciclar, reducir el consumo, compartir, repoblar bosques, participar socialmente...

Los/as educadores/as también hacemos una valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje (logro de los objetivos, ritmo, participación, etc.) y de nuestra intervención educativa (nuestra actitud corporal, actitud de escucha, de mirada, estrategias utilizadas, nuestra participación, etc.) y con todo esto se cierra el ciclo. Ya que este aprendizaje nos permite ir profundizando en el entendimiento y en el hacer del proceso educativo, dando lugar a nuestra evolución como educadores.

“Leyendo con toda el alma”³⁴

Virginia Belategi Azpiri

EraiN Aholkularitza

Intervención en el aula para impulsar la atención y la comprensión lectora, y mejorar la salud psicoemocional de docentes y alumnado.

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia en las aulas arranca con un proyecto denominado “Salud Integral de las Personas Jóvenes”, dirigido a promover la salud física, psíquica y emocional de las y los adolescentes. Impresionada por el nivel de ruido, tanto físico como mental, que percibía en el alumnado y su efecto negativo en el rendimiento académico, llegué a la conclusión de que antes de querer introducir cualquier nuevo conocimiento o perspectiva, era necesario conseguir una mayor quietud interna y una mejor disposición para el aprendizaje. De ahí surgió el diseño de una intervención destinada a los docentes, denominada “**Silencio en el aula**” que se apoya en tres pilares, que son la reducción del ruido físico como estresor; la potenciación del silencio productivo o calma interior; y la recuperación de la autoridad natural o presencia del profesorado.

De este proyecto inicial surgió, a petición de un centro con el veníamos ya colaborando, una aplicación concreta destinada a trabajar la **comprensión lectora**. Resulta paradójico que, siendo la comprensión de lo que leemos una **competencia básica para el proceso de aprendizaje en el aula**, ésta figure como área a mejorar en muchos centros en la Evaluación Diagnóstica que realiza anualmente el Gobierno Vasco entre el alumnado de 2º de la ESO.

OBJETIVOS

Esta intervención persigue un doble objetivo: por un lado, desarrollar una **metodología activa** y eficaz para la adquisición de competencias por parte del alumnado, y por otro, dotar al profesorado de **recursos para situarse en un nuevo lugar dentro el aula**. Ambos aspectos requieren la implicación y cohesión de todo el equipo docente y la experimentación en primera persona por parte del profesorado de los métodos a desarrollar posteriormente con las y los alumnos. La metodología aplicada aúna el estudio de **nuevos enfoques para el abordaje de la comprensión lectora** con un programa de trabajo de la **atención** y la **consciencia**, que engloba ejercicios de relajación, concentración y desarrollo de la voluntad, y el conocimiento de otras experiencias, entre las que destacamos el “**Programa TREVA**”, del que estoy acreditada como Formadora de Formadores.

³⁴ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9c8bad970.html>

?

?

?

?

?

?

?

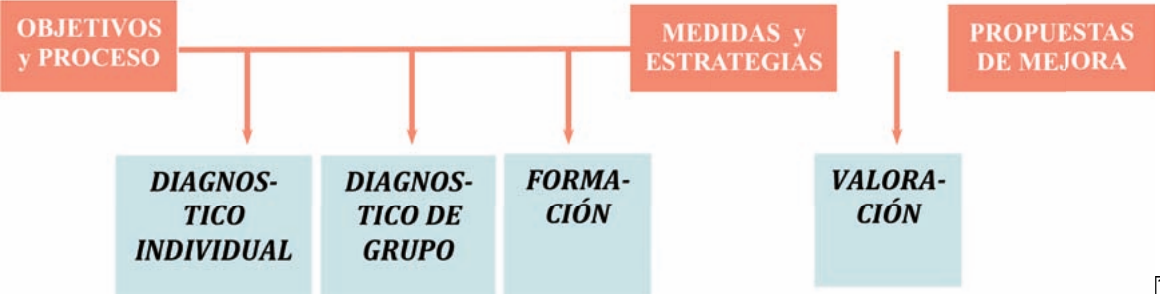
?

?

?

?

PROCESO



?

?

?

?

?

?

?

?

Tras estas seis horas de formación, concluidas la primera semana de septiembre, realizaremos en breve una reunión de valoración en el equipo de coordinación, en la que se verá qué medidas formativas o de gestión son necesarias para que se aplique lo aprendido.

Resultados

Dado que el proceso no ha hecho más que iniciarse, los que describiré a continuación no son resultados finales, es decir, no recogen los posibles cambios provocados por la actuación llevada a cabo, sino simplemente resultados de proceso, que reflejan mis apreciaciones subjetivas sobre cómo se han ido desarrollando los pasos.

Diagnóstico individual:

El registro individual se hizo en fichas que recogían el tipo de ejercicio, el grado de comprensión de los alumnos, las dificultades, las medidas tomadas y el resultado final.

El primer dato en esta área es que mientras todo el profesorado de Primaria cumplimentó la ficha de registros, en Secundaria solo cinco profesores hicieron lo propio. Este distinto grado de aplicación se observó también a la hora de aportar materiales, leer los textos a conciencia, etc. Parece que según subimos de nivel académico, perdemos en rigor.

De los datos en sí podemos decir que mientras que en Primaria en algunos ejercicios la comprensión ronda el 10%, en otros está en torno al 90%, y cada ejercicio arroja porcentajes muy dispares, con lo que se puede inferir que el índice de comprensión varía en función del ejercicio en sí. En Secundaria, por el contrario, el índice de comprensión en el primer intento se mantiene estable alrededor del 70%.

Sé que la muestra carece de todo valor estadístico, pero no puedo dejar de hacerme la pregunta: ¿Es siempre es el mismo 30% el que se queda sin entender?, con lo que ya no hablaríamos de la dificultad de los ejercicios sino de grupos de alumnos que, por diversas razones, se quedan fuera.

Respecto a las medidas que se toman para mejorar la comprensión en Primaria la más utilizada era decirles que lo vuelvan a leer. Esta puede ser una solución válida en el caso de los alumnos y alumnas que tengan un problema de actitud –de hecho, ellos mismos reconocen que es muy habitual leer con desgana, ya que saben o esperan que en una segunda ronda su profe se lo dé ya elaborado- pero si el problema es de otra índole (falta de recursos, referencias, etc) entonces la solución parece muy pobre.

En Secundaria la tendencia es a hacerles leer en alto, cuando en general al leer en alto nos cuesta más entender lo que leemos. Aunque tal y como lo cuento ahora parece que estoy criticando al profesorado, en realidad es una autocrítica ya que yo he utilizado a menudo este sistema como forma de promover la atención y la participación. No obstante veo, a posteriori, que así en frío, sin ningún trabajo previo, no facilita para nada la comprensión de lo leído.

Diagnóstico de grupo:

La reflexión realizada en el World Café dio como resultado estas conclusiones que, sin entrar a desarrollar aquí de una en una, recojo tal y como quedaron finalmente formuladas:

- Hay un desajuste muy grande con un sistema educativo del siglo XIX, profesorado del siglo XX y alumnado del siglo XXI.
- Los jóvenes pertenecen a una cultura más visual. Mayor variedad de estímulos y canales. Poca lectura, vocabulario, etc. ¿Convendría adaptar nuestros recursos a sus capacidades, y no viceversa, como hacemos actualmente?
- Sociedad de la inmediatez: poca tolerancia de la frustración y poco entrenamiento de la voluntad.
- Falta de autonomía y exceso de cuidado e intervención del profesorado.
- Metodología inadecuada. No se trabaja la comprensión.

Como se puede apreciar, son todos grandes temas que hay que abordar con enfoques integrales (profesorado, familia, y en varios casos, Administración) y que rebasan el alcance de este trabajo. No obstante, el profesorado sí puede incidir directamente sobre los tres últimos puntos, y sobre ello se trató en las tres sesiones siguientes.

Sesiones formativas:

Aunque es pronto para valorar cómo mejora la atención y la capacidad de comprensión de los alumnos con las técnicas propuestas, sí que ha habido en el proceso resultados que son interesantes. Así, el profesorado después de hacer una relajación admite casi unánimemente estar mucho mejor, con lo cual, tenemos un punto de partida favorable para que la transmisión al alumnado sea beneficiosa.

También, aunque he visto que al principio a algunos profesores les costaba muchísimo mantener los ojos cerrados, he podido apreciar una evolución muy positiva de una sesión a otra, y a partir de la tercera, las dos personas con más resistencias pudieron seguir los ejercicios sin problemas.

Otra dificultad que he podido apreciar entre el profesorado para sacar adelante este tipo de iniciativas es que, debido a la falta de costumbre y de preparación, a muchos de los participantes se les hacía violento exponerse en este tipo de trabajo. No obstante, el buen ambiente de los grupos y la forma en que se fueron desarrollando las sesiones condujo a que todos hicieran sus pinitos y la mayoría manifestó sentirse bastante cómodo con la idea de conducir una visualización o similar.

Por otro lado, también he podido ver que los y las profesoras agradecen que se trate el tema de la autoridad, que a menudo se vive de forma privada y como un hándicap individual, y se aborde como un asunto sistémico, donde ellos son solo una parte más. No obstante, debido a la brevedad de la intervención, no hemos podido trabajar el tema de la presencia del docente en el aula.

El trabajo llevado a cabo con el profesorado de Primaria fue para mí muy clarificador respecto al proceso global. El ver que en Primaria los y las maestras desgranar los

contenidos y los didactizan paso a paso para que los niños y niñas puedan integrarlos, y que, por lo tanto, mis sugerencias podrían resultarles tal vez poco útiles, me llevó a reflexionar sobre la necesidad de enseñar a los niños a hacer estos pasos por sí mismos, de forma que al llegar a Secundaria no se sientan perdidos.

Por ello, mi propuesta es que en el último ciclo de Primaria se empiece a trabajar con especial énfasis la **autonomía** y la capacidad de llegar a sus propias conclusiones sin que los maestros hagan todo el trabajo, y también, por otro lado, el conseguir que el profesorado del primer ciclo de la ESO tenga un cierto protocolo de cómo trabajar los textos y la comprensión en un periodo de adaptación. Dicho de otra manera, la idea sería **hacer un puente entre la Educación Primaria y la Secundaria**, soltando desde abajo y acogiendo por arriba.

Tal vez, y debido a que he trabajado como consultora en el ámbito de la normalización lingüística durante 12 años, tenga yo cierta deformación profesional, pero veo que en el mundo de la Educación no se hace trabajo de gestión de proyectos, con lo que la ingente inversión que se hace en formación se pierde a menudo o no se rentabiliza por falta de planificación, fijación de objetivos y seguimiento de los resultados. Tanto en este proceso como en otros en los que he participado con anterioridad, se movilizan los recursos necesarios de tiempo y dinero, se lleva a cabo la formación, pero luego no se le da continuidad en el funcionamiento del centro. La presión del día a día es grande, y lo que tenía que estar implantado ya (una serie de pautas para que todo el profesorado las aplique o no, si se valora lo contrario) se pospone, perdiendo eficacia.

Entiendo que los procesos de calidad han traído a los centros un alto nivel de burocratización que desde el punto de vista del docente aportan poco valor añadido, y que han supuesto una mayor carga de papeleo y trabajo de gestión, todo dentro del mismo número de horas (después de los recortes, incluso en menos), pero creo que hay que poner en valor el trabajo de consultoría bien hecho, ya que maximiza el aprovechamiento de las reuniones y sirve para saber con claridad en dónde estamos, a dónde queremos ir y cómo vamos a hacer el camino. No sé si esta disertación tiene lugar en un trabajo sobre consciencia y atención en la educación, pero sí me parece que es algo de lo que ser conscientes y a lo que estar atentos, sobre todo en esta época de recursos limitados.

Por último, y debido también a esta sobrecarga que acabo de mencionar, una parte importante de los docentes –en este centro como en otros - están quemados. Aunque hay gente que aun llevando 30 años en la profesión sigue teniendo inquietudes y ganas de hacer cosas nuevas, he percibido más empuje e ilusión para poner en marcha nuevos proyectos por parte de la Dirección que del profesorado.

CONCLUSIONES FINALES

La intervención llevada a cabo ha sido limitada en términos de tiempo para formación y para la implantación de nuevas técnicas y actitudes en el profesorado, pero ha abierto un camino que espero que se retome y profundice, ya que creo firmemente que la consciencia (de lo que hacemos, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que comemos o lo que leemos) es la vía para mejorar la educación y la vida en general.

Sin embargo, hay un factor que no he mencionado aún y es que paralelamente a esta formación, estoy trabajando directamente con los alumnos y alumnas de este centro que acaban de pasar a la ESO, impartiendo un curso de Técnicas de estudio en cada grupo, y estoy pudiendo aplicar con ellos formas nuevas de hacer las cosas que no hice el curso anterior. Por ello, aunque los resultados se hagan aún esperar, confío en que para cuando estén en 2º de la ESO, que es cuando se realiza la Evaluación Diagnóstica, estos dos grupos puedan haberse hecho con una serie de herramientas que serán también conocidas por los profesores y que, me gustaría pensar, irán poco a poco calando en la cultura del centro.

Como reto más inmediato, veo la necesidad de que el profesorado se convenza de la bondad de este trabajo, entienda los beneficios que le reportará directa e indirectamente y apueste por él. También, que la Dirección sepa mantener el timón y a la primera resistencia, no quede todo en un intento fallido.

Quedan otros grandes retos como el de actualizar el sistema educativo y adecuarlo a las necesidades de estos jóvenes nativos digitales, pero a lo mejor, para eso tendremos que esperar a que manden ellos y nos enseñen qué hay que hacer.

Bibliografía:

Estrategias de Lectura. Isabel Solé. Grao, 1998

La Recuperación de la Autoridad. Claves para la Familia y la Escuela. J.A. Marina. Sello, 2010.

Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores. Deborah Schoeberlein. Gaia Ediciones, 2011.

Relajación en el Aula. Recursos para la Educación Emocional. Luis López González. Wolters Kluwer, 2013.

Silence in Schools. Helen E. Lees. IOE Press, 2012

“El círculo mágico: El grupo es el espejo de tu presencia en el aula”³⁵

Ana Arriola

IES “Askatasuna” de Burlada.

INTRODUCCIÓN

Esta dinámica corporal consiste en la formación de un círculo de alumnos/as asidos de las manos. El círculo conforma un “espacio sagrado” donde se trabajarán cinco contenidos fundamentales:

- 1- La conciencia individual y grupal.
- 2- El arraigo al aquí y ahora. El enraizamiento al presente inmediato. La atención y la concentración en la acción misma.
- 3- El compromiso del dar y del recibir compartiendo. La cooperación del grupo.
- 4- El sentido de la pertenencia. El derecho legítimo de cada miembro en el grupo. La inclusión en el proyecto del aula. El vínculo para con el grupo..
- 5- La horizontalidad en la relación entre iguales. El espíritu de fraternidad. La relación de hermanos.

La sesión durará una hora aproximadamente. En ella intento ayudar a mis alumnos/as, a que alcancen los siguientes objetivos:

- 1- Aprender a interactuar física y emocionalmente con los demás.
- 2- Saber establecer vínculos de compromiso y participación con los compañeros del aula en una acción comunitaria.
- 3- Aprender a soltar, relajar y escuchar al cuerpo, interiorizando la atención.
- 4- Aprender a respirar conscientemente y a comunicarse desde la escucha.
- 5- Aprender a concentrarnos y conectar con la energía del corazón.



³⁵ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548e9dddb4453.html>

Esta técnica es muy beneficiosa durante el inicio del curso escolar. También resulta apta en casos con problemas relacionales: exclusión, confrontación. En grupos de diversificación, así como en casos de alumnos concretos que registran dificultades de adaptación al sistema educativo, como la falta de atención y la hiperactividad.

Nuestra herramienta de trabajo rompe con la estructura tradicional del aula, permitiendo dinamismo en el espacio y PLASTICIDAD CORPORAL. Terminaremos la sesión con un mayor grado de estabilidad físico-emocional y armonizaremos la relación con uno mismo y con el resto de los compañeros del aula, nutriéndonos y acompañándonos desde el grupo y para el grupo.

¿Quién eres, qué buscas en este grupo, qué estás dispuesto a dar a cambio de lo que obtengas?



JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA DINÁMICA

Los seres humanos somos tricerebrales. O dicho de otra manera, nuestro cerebro está formado por tres partes claramente diferenciadas. Cada una de ellas es producto de un proceso evolutivo que se ha dado a través de la historia en la tierra. Consta de tres formaciones independientes: el cerebro reptiliano, el cerebro límbico y el neocórtex, que a su vez están conectados a nivel neuronal y bioquímico. Cada una de estas partes posee su propia inteligencia, memoria, sentido propio del espacio y tiempo, controlando distintas funciones de nuestro cuerpo. La dinámica del CÍRCULO MÁGICO intenta concientizar e integrar las tres partes del cerebro humano que hemos mencionado anteriormente. Así el actuar y el pensar pasa por el sentir y desde el sentir.

1- RECONEXIÓN CON LA TIERRA-RAÍZ. Hoy más que nunca, necesitamos reconectar con nuestra parte más instintiva y reptiliana: con nuestra fuerza vital. Antaño nos hicieron creer que el cerebro reptiliano era una energía primaria, incontrolable y acaso peligrosa. Nos cortaron la raíz para poder gobernarnos desde fuera. Urge restablecer la conexión con ella porque nos permite recuperar nuestro poder personal como individuos autónomos nutridos de alegría e inocencia. ¿Pero qué hacemos con esta energía? ¿Cómo la utilizamos? Sin ella no podríamos iniciar proyectos y sueños creados en nuestra mente. Si esta energía primigenia es utilizada sin conciencia se diluye en la rueda del samsara. Un empleo consciente de esta energía nos puede ayudar a elevar la frecuencia en que vibramos normalmente, transformando la sabia bruta en clorofila. ¿Cómo transformar esta energía?

En las dinámicas de bioenergética esta fuerza nos saluda con su presencia reactivando nuestros chacras (muladara, swadistana y manipura). Nos regala estabilidad, seguridad y fuerza de acción. Es nuestra naturaleza organísmica, la de nuestro niño interior o cachorro que llevamos todos dentro. Esta energía iniciática de calentamiento y activación constituye el impulso necesario para ascender a planos más sutiles cuyos territorios abarcan otros lenguajes y donde el "hacer" impulsivo cede protagonismo al "sentir" del corazón.

“Cuando anahata se enciende, estalla el sollozo en señal de su apertura y las emociones negativas se convierten en virtud”.

2- APERTURA DEL CORAZÓN. El cerebro límbico está especializado en detectar y analizar el estado interno y los motivos de sus iguales. Con la aparición de este nuevo cerebro los mamíferos desarrollaron la capacidad de sintonizar emocionalmente con otros. Se denomina Resonancia Límbica, o frecuencia armónica que percibimos en la interacción entre los mamíferos, una madre y un bebe, una pareja acariciándose e incluso entre un perro o gato y su dueño.

Cuando hablamos de Resonancia Límbica, argumentamos que la acción requiere de un facilitador-a, que sea capaz de crear una conexión límbica o de Presencia Amorosa, es decir, que sea afectuoso, empático y esté profundamente sintonizado con sus alumnos. Si queremos que este mundo sea un espacio más amable, donde el amor sea el gran vehículo de las interacciones humanas, tenemos que procurar que nuestros actos estén impregnados de su energía, ya que con nuestras acciones creamos las condiciones de nuestro porvenir.

“A través del cerebro límbico podemos tener una conexión más profunda con la otredad”.

3- APERTURA DE LA CONCIENCIA. Esta es la última parte del primer ejercicio de alineación de chacras. Una vez que se abre anahata (chakra-corazón), los tres últimos chacras: vishudi, agna y sahasrara continuarán su trabajo de apertura para recibir a lo cósmico y celeste. La energía más sutil que espera activarse con el botón del “darse cuenta” u “observador testigo” en lo meditativo de la contemplación. Hablamos de la energía del respeto, del discernimiento y de lo admirativo hacia lo superior. Esta parte no suele ser habitual que llegue a buen término sin embargo la mayor parte de los

alumnos entran en el silencio meditativo y la respiración con serenidad y armonía. Muy pocos alumnos, pero alguno hay, que nos cuentan haber sentido paz y conexión con su ser.

DESARROLLO DE LA DINÁMICA

A- ALINEACIÓN DE LA COLUMNA Y ESCANEO DEL CUERPO: EL ÁRBOL

En esta primera parte trabajamos la alineación-activación de los siete chacras a través de la figura del árbol. Es un ejercicio de consciencia corporal donde visualizamos la columna vertebral y las extremidades. El cuerpo humano es un eje vertical que une la tierra y el cielo: AXIS MUNDI. Es importante ser conscientes de que somos un canal de unión de ambos hemisferios y de que la materia (el cuerpo) se constituye de los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, fuego y aire.

Al principio de esta primera parte, nos enraizamos en la tierra desde las plantas-talones de los pies, para terminarla centrando la atención en el cuello y la cabeza, y liberando la voz a través de una respiración consciente.

1- Se empieza con la visualización del árbol (roble o haya) desde sus raíces: ponemos la atención en los talones, plantas de los pies, tobillos, rodillas, sacro y pelvis. Para tomar TIERRA: chacra muladara. Cogemos de la TIERRA (ancestros). Enraizamiento corporal.

2- Ponemos la atención en las caderas, cintura y columna vertebral (lumbares y dorsales), desde jara al plexo solar: AGUA y FUEGO (chacra swadistana, hacia manipura). Emociones, flexibilidad, fluidez, empoderamiento, fuerza combativa, estructura del "yo". Tránsito y transformación hacia el corazón. Centro de la alquimia. Tronco del árbol.



3- Atención en los omóplatos, desde el centro del corazón hacia los brazos, puños, manos y dedos. AIRE: chacra anahata. Movimiento y liberación desde el corazón con la respiración consciente. A por las alas del pájaro. Conexión con lo amoroso. Hacia la energía sutil. Ramaje del árbol.

4- Fin del ejercicio con respiración consciente y liberación de la voz. Ponemos la atención en la garganta, cuello y cabeza (cervicales, bulbo raquídeo, ojos y coronilla). Hacia la CONCIENCIA. Chacras vishudi, agna y sahasrara. PADRE, CONCIENCIA, SOL. La copa del árbol.

B- MOVILIZACIÓN ENERGÉTICA- ÁSANAS EN MOVIMIENTO.

En esta segunda parte entra el movimiento en su máxima dimensión. Nos moveremos formando ásanas (posturas yóguicas) y danzas guiadas para energetizar las distintas partes del cuerpo. Después la danza será libre y la música nos acompañará evocando y sintonizando con nuestro mundo emocional desde el sentir a partir de las posturas anteriores ya integradas en el movimiento. Las melodías juegan un papel muy importante.

Bailaremos diferentes danzas con músicas de tierra, agua, fuego y aire, basadas en las posturas del héroe, la cobra, la sirenita, el guerrero, el ángel, el hierofante, la sacerdotisa, el chamán. Abrimos y cerramos el círculo. Danzas individuales, por parejas y en tríos, volviendo siempre al círculo.



C- RELAJACIÓN-MEDITACIÓN GUIADA: El bosque.



Una vez realizado el trabajo de movimiento y bioenergética vamos bajando la energía hasta tumbarnos en el suelo (unidos por las manos), equilibrando e integrando el trabajo. La relajación será con una visualización guiada en posición horizontal y la meditación, que será también guiada por la profesora, será en posición vertical (postura de loto).

"Fija tus ojos en las estrellas y arraiga tus pies en el suelo". Roosevelt

“Esto de ser maestra, no es mera técnica de instrucción, es una vivencia del alma”³⁶

Azucena Alonso González

Liceo Diego Uribe (Bogotá, Colombia)

Dibujando el contexto

Una institución educativa, poco tradicional, denominada Liceo Diego Uribe, contaba con un grupo de familias pertenecientes al estrato 1 y 2, ubicado en una de las zonas pobres, al sur de Bogotá, en los cerros orientales. El frío es más intenso en este lugar, la neblina, muchas veces nos acompaña en una parte de la mañana, así que es necesario estar bien abrigado. El liceo, se ve “diverso” por la presencia de estudiantes de diferentes edades, procedentes de los diferentes barrios de la localidad. Muchos de los niños y niñas que ingresan a la institución traen consigo experiencias de conflicto, desplazamiento, dolor; pero, al mismo tiempo, alegría, sueños y la esperanza de algún día ser profesionales, de “*ser alguien en la vida*”, como lo expresaban sus padres y ellos ingenuamente lo repetían.

La ubicación del colegio era en una loma, por eso lo llamaban “*el colegio de la loma*” donde “*quieren a los niños*”. Era la percepción de la comunidad, la cual era real, ya que, todos los procesos afectivos, formativos y educativos, estaban centrados en nuestros estudiantes, ellos eran la razón de ser de la institución. Por eso, su filosofía se reflejaba en la letra inicial del nombre: Liceo Diego Uribe, libertad, desarrollo y unidad. Contaba con los niveles de: preescolar y primaria, en cada grupo 25 niños y niñas aproximadamente. Se iniciaban clases a las 6.a.m, hora en la que llegaban los niños, algunas veces solos, otras veces sus padres los dejaban al cruzar la calle. Uno de los requerimientos para las maestras del liceo, era que a los niños se les saludaba de besito cuando llegaban y lo mismo cuando ya salían para sus casas, esta práctica afectiva nos fortaleció en la comunidad, ya que, nuestros estudiantes se sentían queridos y más seguros, despertando en muchos sentimientos de alegría y confianza, necesarios en los niños del lugar. Otra de las condiciones era que solo se entregaba el niño, al padre o persona autorizada, esto, debido a los problemas sociales y familiares que se vivían en el sector. Sector con unas complejidades sociales diversas, de las cuales aprendí con angustia y dolor a conocerlas, comprenderlas y convivir con ellas. Además, poco a poco aprendí a reflexionar en mi práctica pedagógica, mis discursos, y mi labor como maestra, de ahí que, esta situación me invitaba a buscar qué hacer, frente a esta realidad.

La clase, espacio de consciencia

Así, varias de mis clases era un espacio para contar lo que les había pasado el día anterior, situaciones de ellos, de sus familias o del barrio. Al acercarme a sus vidas, a sus experiencias de dolor, alegría, miedo, y a sus sueños, como los tienen todos los niños, solo que para mis estudiantes, eso eran, solo sueños, lejanos y fantásticos, un mundo imaginario que les permitía evadir y encontrar otro mundo, sencillo y feliz. En el fondo sentí, que soñaban con la esperanza de ser grandes para ayudar a sus familias y como

³⁶ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548eba4ded353.html>

ellos mismos repetían *"para eso estudiamos profe"*. En realidad, no había recapitado tan seriamente, que personitas indefensas, vulnerables y con tan escasos años de vida, ya habían experimentado más dolor y angustia, que yo misma. Y esto me fue llevando a pensar que con tantas realidades, y vistas con los ojos de mis estudiantes, las cosas en el aula y con ellos no podrían ser de la misma manera que siempre habían sido, que no dar importancia a sus experiencias era caer en la misma rutina y desconocimiento de los sentimientos de otros seres humanos, que aunque pequeños, eran personas de gran valor. Ya jugar a ser profesora y ellos a ser estudiantes, no tenía ningún sentido, por lo que me cuestionaba para qué tanto contenido académico. Sé que son muy importantes, entonces, ¿cómo hacer para que los niños descubrieran el sentido a los temas que estudiábamos, cuando muchas de sus preguntas eran tan profundas y sentidas? ¿Y el amor para qué es profe? ¿Por eso me pega mi mamá? También, llegué a dudar de la importancia y valor de estos contenidos, distantes de la vida de mis estudiantes, pero necesarios en la reconfiguración de sus vidas. Así esperaba que fuera, que les sirvieran no solo para hacer la tarea, sino también para que comprendieran algunas situaciones de su ambiente desde otro punto de vista. Incluso la mirada y el sentir de las diversas situaciones de mis estudiantes, me permitió entablar cierto vínculo, algo cercano, con algunos de los padres o acudientes, vínculo muy débil. Los vi poco, salvo si había una situación especial, los niños decían que ellos trabajaban todo el tiempo, hasta por la noche y fines de semana, motivo por el cual los niños permanecían solos en la casa, en la calle, al cuidado de alguna persona o en el peor de los casos encerrados solitos en la compañía de algún programa o novela que pasaban por la televisión y asumiendo responsabilidades de adultos, por lo que, calentaban su almuerzo, arreglaban la casa, muchas veces cuidaban a sus hermanitos pequeños, hacían sus tareas, como podían, mientras llegaban sus padres o adultos que veían por ellos. Esta situación fue una constante durante todos los años y tiempo de estudio.

Un pretexto para reencontrar el sentido, valorando las emociones y sentimientos de mis estudiantes

Al mismo tiempo, en ese año, Héctor, el director de la biblioteca pública la Victoria sur oriental, persona sensible y con quien, en algunas oportunidades, habíamos conversado sobre la situación de mis estudiantes, su futuro, las oportunidades tan escasas que tenían, por su condición de maltrato, soledad, violencia, nos ofreció una variedad de actividades a las que asistimos con todos nuestros estudiantes. Disfrutaron de los espacios de este maravilloso lugar: la biblioteca. Al verlos allí, tomando tímidamente los libros, mirando todo, sonriendo, conociendo, gozando, en otro espacio, fuera del liceo, eran otras personas, eso los divertía. Igualmente, esa gran emoción que nos produjo tanto a Héctor como a mí, al verlos reír, curiosar, correr, nos motivó a pensar en un proyecto que les diera la oportunidad de hacer algo nuevo o diferente a la rutina diaria y los sacara un poco de su entorno y los conflictos que continuamente vivían.

Así pasó un año. Ya iniciando el año 2006, el director de la biblioteca me propone que revise unos documentos y vídeos de la maleta pedagógica de la Secretaria de Educación del Distrito (S.E.D), en este material se esbozaban temas con énfasis en valores. Con este material me propuso que participara en la realización del proyecto "Ser ciudadano" junto con mis estudiantes. A partir de ese momento me centré en esta nueva

oportunidad tanto para ellos, como para mí y el liceo. Mi reto, saber cómo la propuesta de la SED la podría llevar al contexto de mis estudiantes, por lo que, revisé los contenidos, los estudié, con el objetivo de contextualizar los contenidos a la situación y comprensión de los niños y niñas que participarían en la realización de los 10 programas de televisión durante ese año. Dado que el número de programas a realizar abarcarían todo el año escolar, los realicé con mis estudiantes de los grados: tercero, cuarto y quinto. Fueron 36 estudiantes los que finalmente participaron. Asimismo contamos con el apoyo del canal 6, televisión comunitaria de la localidad.

Sin embargo, algunas preocupaciones me acompañaron constantemente, el no saber cómo abordar los temas con mis estudiantes, cómo llegar a sus padres para que los dejaran participar en el proyecto sin sentirse expuestos, ya que, tendríamos que conversar sobre experiencias, dar ejemplos para comprender el tema y sobre todo, por el medio un tanto hostil en el que vivían mis estudiantes. Inicialmente conversé con mis estudiantes para contarles la propuesta. Al fin y al cabo, convencerlos no fue tan fácil, era comprensible, no sabían si sus padres les darían permiso. Pero, al mismo tiempo, se querían ver en televisión, nunca lo habían hecho, nunca habían sido protagonistas. Esto los llenó de alegría y, al mismo tiempo, de miedo. Noté en ellos muchas emociones encontradas: miedo, alegría, susto, felicidad... y ayudarles a gestionar estas emociones fue otro reto para mí. Por esta razón, motivarlos no costó tanto trabajo, ni resistencia; se querían ver en televisión, posiblemente era un sueño. Sueño que muchos de nuestros niños tiene, quizás, por el contexto en que viven, por lo que ven en televisión, o solo por ser niños nada más. En seguida, hablé con sus padres. Convencerlos fue muy difícil, hubo miedo, además, tampoco creían en sus hijos, así que solo grabamos dos programas y ellos, después de verlos, tomaron la decisión de dejarlos participar. Fue algo duro, iniciamos 45, pero solo dejaron participar a 36 chiquillos, los demás padres pusieron resistencia, comprensible, nada que hacer. Así, se echa a andar este sueño.

Muchos interrogantes me surgieron durante el diseño de la propuesta ¿Qué hago? ¿Cómo? ¿Con quiénes? ¿En qué tiempos? ¿Cómo abordar los temas? interrogantes que me dieron las pautas para elaborar los guiones, primero desde mi mirada y comprensión, que luego, se fueron enriqueciendo, cuando empecé a comentarlos con los niños, para luego adaptarlos un poco a la mirada y sentir de ellos, quienes fueron los verdaderos protagonistas. Así, acudí a los conocimientos y experiencias que tenían del medio en que vivían. Al mismo tiempo, explorábamos el concepto del valor, propuesto para el programa, reflexionando sobre lo que entendían o conocían, también indagando en algunos libros, para entenderlo y resignificarlo, como sucedió en algunos casos. Luego, después de este proceso, grabamos los programas, dando más importancia a la visión y experiencia de los niños y niñas y luego contaban lo que habían discutido y concluido. Cabe anotar que estos programas se grababan una sola vez, casi nunca se repetía nada, lo que generó más confianza en los estudiantes; continuamente decía que ellos sí sabían.

Para organizar y desarrollar el proyecto conté con la participación de 36 estudiantes en total, de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. Fue interesante observar la actitud tan diferente de cada uno de ellos, lo que provocaba algunas veces “incomunicación” entre sí, no se sentían seguros. Por afirmaciones y creencias que ya eran parte de su vida, se generaron roces y algunas veces molestia en las familias. Así

empezamos, poco a poco, en diferentes encuentros les explicaba a sus familias, y a los niños y niñas lo que íbamos hacer, cómo lo haríamos y cómo ellos serían los actores, palabra que en el contexto da status, gusta mucho. Algunos lo recibieron con alegría, otros con temor. Sin embargo, algunas familias no los dejaron por “cosas” decían los padres y no les permitieron participar en el proyecto. Poco a poco, en diferentes momentos de las clases, empezamos a jugar, a imitar actores y actrices de televisión, así se fueron integrando al grupo, escogiendo los momentos en los que pueden participar, observando, discutiendo, alejándose, regresando. Momentos de risas, enojo, susto, y en esa dinámica logramos tener un sentido de unión de reconocimiento, de sentirnos más humanos, con más libertad, querían aprender. Estos momentos permitieron sensibilizarlos, verse sin miedo, como niños, estos espacios y tiempos fueron muy importantes, fue la etapa de preparación, para lo que se pretendía en el proyecto.

Como es natural, el comienzo fue duro, los encuentros, eran “complicados”, pero trabajé muchísimo lo actitudinal y emocional a nivel individual y luego con el grupo. Por lo tanto, la incomunicación y la agresividad se fueron transformando en unión, lo que me permitió planificar los guiones con contenidos más reflexionados desde lo que conocían, con ejemplos de la casa, el colegio, el barrio y que estuvieran acordes con el tema. Cada encuentro con mis estudiantes era emocionante, el verlos con tanta alegría y en verdad como si fueran profesionales en el tema, me llenaba de satisfacción. Los encuentros para preparar el tema tenían un orden: revisábamos el tema, hablábamos, preguntaban. Luego de ver el dramatizado con la situación problema, realizábamos un círculo, estrategia que permitió visibilizar a cada uno de ellos, expresaban lo que sentían, aparecían en la discusión los miedos, prejuicios, angustias, rabia, de manera espontánea y, en otros, el sentimiento de una experiencia similar ya vivida, se daban ejemplos, se comentaban casos de las noticias, de la casa, de algún familiar. Sin embargo, integrarlos en esta discusión, impidiendo que algunas veces se sintieran agredidos, implicó un trabajo arduo y de compromiso que lo hice cada vez con más conciencia y gusto. En seguida de las discusiones, llegaron los acuerdos de grupo, la calma. Entonces, con estas nociones claras y resignificadas, nos preparábamos para el miércoles, día de la grabación. Todos juntos íbamos a cumplir la cita tan anhelada, era la hora de grabar el programa. La felicidad como el susto ante la cámara era evidente. Sin embargo esa emoción de ser reconocido era más intensa cada vez. ¡Qué cambio note en mis estudiantes! Eran otros, eran felices.

Así, lo que inicio como un proyecto centrado en los niños y niñas del liceo como una orientación para fomentar valores en ellos, en la comunidad, junto con la idea de transformar de algún modo, su forma de relacionarse con el medio, con los otros, también y sin pensarlo, transforma mi vida, mi convivencia, mis resistencias, mis prejuicios, mis temores. Fue hermoso ver a 36 chicos entre 9 y 13 años en este proyecto, sonriendo, felices, convertidos en estrellas. ¡Qué gran experiencia! Asumieron ciertos roles y, desde allí, desde ese otro lugar, analizaron algunos acontecimientos que pasaban en el entorno, en sus familias, en el barrio y en el mismo liceo. Incluso les permitió afrontar algunas situaciones con menos violencia y dolor. ¡Esto fue fundamental para sus vidas! Como personas, ya no eran los mismos, tampoco sus familiares, ahora sabían algo, disfrutar de la alegría, no todo era oscuro y gris, aquello fue un despertar de la conciencia, de lo realmente humano, en ellos y en mí. Finalmente, aprendimos a disfrutarlo con mis chiquillos, sus familias, sus compañeros

del liceo, las profesoras y la comunidad que veía el programa por el canal 6 de televisión de la localidad. Estaban aprendiendo con niños, cosas que parecían de adultos.

Fue una experiencia muy emotiva para todos. ¡Qué sensación de felicidad experimentaron al verse por primera vez en una pantalla de televisión! Algunos se reían, otros no se miraban, sentían pena, se veían raros. Ya en el liceo, se volvieron importantes, sus compañeros les comentaron situaciones similares a las de ellos, algunos adultos los felicitaron, porque sabían cosas de grandes, y, tal vez, por primera vez, vivieron un papel protagonista, fueron ellos los actores principales, fueron ellos quienes aprendieron a mirar sus problemas, pero también a dar solución desde su mirada. Este fue el propósito del proyecto, pero también ayudar a mitigar el dolor, dar alegría, destacar sus cualidades, llenarlos de entusiasmo. Por eso, fue tan importante para sus vidas. Además, estaba mi satisfacción de haberlos visto en otro rol y viviendo la educación, como experiencia de formación, como un espacio de libertad.

Aquí, ya no se trataba, de ser la maestra que da instrucciones, que repite conceptos, que dicta normas, muchas veces, olvidando al niño y niña que estaba allí sentado, mirando, escuchando solo a su maestra. Por tal razón, el proyecto fue un pretexto para reencontrar el sentido, valorando las emociones y sentimientos de los niños y niñas, sentimientos que se generaron en medio de las discusiones y grabaciones. Así también, mis estudiantes aprendieron y se formaron. Al final, sentí que lo quisieron hacer y lo disfrutaron.

En el contexto de mi práctica docente, pude trascender los propósitos y los contenidos de los programas puramente academicistas, pude darme cuenta que la adquisición de los conocimientos necesarios para incorporarse en el próximo grado, no soluciona muchos problemas de nuestros niños, como el desamor, la agresividad, el desamparo, la exclusión... No se resuelven desde la instrucción, la repetición, la invisibilidad de sus historias. No se trataba de llenar cabecitas "vacías" como se suele creer. Se trataba de que se dieran cuenta de las muchas cualidades que tenían, de desarrollar sus capacidades en lo posible, de valorar, de comprender, de sentir, de ser, de vivir la libertad y la felicidad, como elementos esenciales de la vida misma. Es muy grato saber que a la guerra, a la intolerancia, al maltrato, al dolor, le antepusimos la vida, la alegría y la esperanza de niños y niñas que lograron sobreponerse a la adversidad desde sus miradas y comprensiones, para ser hoy profesionales con menos dolor y angustia, seres humanos que posiblemente, han dado un giro a su vida desde sí mismos.

Comparto con ellos la inmensa alegría de haber realizado este proyecto. Al final fue un reconocimiento a ellos mismos, a partir del arte de escucharnos, de conversar, y de reinterpretar y resignificar nuestras realidades, experiencias y nuestro ser. Qué orgullosa me siento de mis estudiantes y de sus familias, que asumieron el reto, dejaron un poco más el miedo, miedo absurdo y permanente, abrieron la puerta del dolor y la desesperanza para que salieran, y reconocieron en su hijo a un ser humano, que ya le sonrío a la vida y tal vez a la adversidad.

Esta vivencia ha fortalecido mi ser, trasgredió mis prejuicios, aumentó mi consciencia, opacó mis temores, afirmó el amor por mi profesión, por mi vocación de ser maestra, vocación que está en lo más profundo de mí, ¡está en el alma!

“Arteterapia y museo. Nuevos modelos de encuentro e integración, de lo emocional a lo educativo y social”³⁷

Karen Lund Orbeta

Museo de Bellas Artes de Bilbao. (Dpto. de Educación y Acción Cultural)

“El arte es sobre todo, un estado del alma”. Marc Chagall (1887-1985).

Como profesional en el campo de la psicoterapia artística, he venido desarrollando un programa específico que diseñé y presenté al Museo de Bellas Artes de Bilbao, orientado a la integración social de colectivos vulnerables. Tanto este programa como los intereses del Museo en ofrecer un servicio comunitario e integrador, nos situaron en una arena común y de acción conjunta que comenzó en el año 2010 y continúa en la actualidad. Dentro de este programa llamado “Incluimos el Museo”, estamos trabajando en actividades con diversos colectivos, entre ellos, grupos de menores en Hogares de Acogida, Servicios de Intervención Socioeducativa y Educación Complementaria.

Nuestra propuesta tiene como objetivo principal generar nuevas experiencias que promuevan el desarrollo personal y social de estos públicos a través de acciones mediadas por el arte y la creatividad como herramientas de comunicación, expresión y transformación. Las actividades no se basan exclusivamente en la visita de los colectivos al museo, se desarrollan en torno al aporte de sus respuestas personales a través del encuentro e interacción con los objetos artísticos en las salas y en los talleres creativos posteriores. Nuestro interés está centrado en potenciar las habilidades emocionales, cognitivas, creativas y de sensibilización de los grupos que acceden, favoreciendo la integración constructiva y participativa en la vida cultural y comunitaria de estos colectivos.

El modelo de programa se estructura por un lado dentro del proyecto educativo del Museo, cuyo trabajo se centra en dar a conocer las colecciones que alberga mediante diversas actividades, así como, promover la vivencia desde la accesibilidad y el disfrute. Por otro lado, incorporando la metodología del arteterapia, como práctica psicoterapéutica basada en la expresión, comunicación y reflexión de estados emocionales a través de los materiales artísticos y los procesos creativos que genera nuevos modelos de relación y de exploración personal. La adaptación a un trabajo con grupos no tradicionales dentro del espacio museístico requiere por lo tanto del conocimiento y experiencia, tanto en las áreas psicoafectivas como en las artísticas, que aporta el arteterapeuta y que contribuyen a la vinculación de los participantes con las actividades.

Nuestro interés reside en combinar en la misma experiencia tanto los beneficios terapéuticos como los educacionales desde el profundo convencimiento de que el aprendizaje basado en la indagación personal es más intenso y transformativo. Los procesos creativos en los que se basa la terapia artística, facilitan la conexión con la interioridad y con el potencial creativo como fuerza vital de la persona, porque son procesos de aprendizaje a través del auto descubrimiento que integran nuevas percepciones y búsqueda de soluciones, ayudando a expandir nuestra identidad. Una

³⁷ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebc87d7b0c.html>

persona creativa es capaz de generar estrategias flexibles y ajustadas a la realidad por muy cambiante que sea esta. Una niña/o sin creatividad se estanca en posiciones rígidas, fuente de sufrimiento y patología al enfrentarse a un entorno demandante ante el cual que no puede responder.

La actividad en el Museo

A diferencia de los programas puntuales que habitualmente se ofrecen en la mayoría de museos de arte, nuestras actividades se proponen continuadas en el tiempo con cada grupo. El fin es favorecer la vinculación emocional, la intimidad y la profundización de la experiencia. Los centros interesados en asistir al programa, inician una primera propuesta de mes y medio de asistencia quincenal que, tras una exploración y evaluación conjunta, nos ha llevado a ampliarlo en muchos casos a experiencias que se han prolongado hasta más de dos años con cada grupo, producto del interés que muestran dichos centros en los beneficios que observan.

La actividad comienza visitando una obra de arte en las salas, donde la propuesta es vincular a los participantes con los aspectos humanísticos expresados a través de la obra, propiciando una relación de diálogo activa y participativa en torno a las apreciaciones, asociaciones, emociones o recuerdos que suscita en ellos la contemplación. Facilito el encuentro del grupo con la obra desde la mirada espontánea, la curiosidad y la exploración sin premisas previas que predispongan la experiencia. El objetivo es favorecer un espacio de encuentro dinámico y natural con el objeto artístico a través de las conexiones significativas y las narrativas que construimos entre la obra y nuestro simbolismo individual o colectivo.

De este encuentro inicial continuamos la actividad en el taller, en él, mi trabajo se centra en posibilitar un espacio en el que el grupo sienta seguro donde iniciar un proceso de creatividad centrado en la libertad de expresión. Desde esta visión, el aprendizaje de técnicas plásticas es secundario ya que la prioridad está puesta en experimentar con los materiales artísticos a través de los cuales poder explorar y relacionarse consigo mismo, así como con el grupo. La investigación personal o colectiva y su creación resultante es acogida sin juicios estéticos, formales o temáticos.

Finalizamos con la puesta en conjunto de las producciones artísticas realizadas con el propósito de compartir y explorar significantes relacionadas con la propia situación personal o social del menor y potenciando la reflexión que va de lo individual al grupo y viceversa, en un proceso de indagación y aprendizaje que se retroalimenta. Como he mencionado, la observación conjunta posibilita encontrar sentidos personales a lo creado, pero además proporciona al grupo una visión reparadora a través del valor que para ellos adquieren sus trabajos cuando están basados en potenciar sus propios intereses, búsquedas y recursos.

Los grupos de menores

Los menores entre los 10 y 17 años que asisten a nuestro programa, son etiquetados en su entorno como conflictivos y en riesgo de exclusión social. Presentan como perfil general habilidades sociales inadecuadas y conductas disruptivas al proceder, en

muchos casos, de familias muy desestructuradas y/o socialmente desfavorecidas que se ven agudizadas al acceder al sistema educativo convencional que, como menciona Naranjo (2004) y que es compartido en arteterapia, *“conlleva una tiranía de lo racional sobre lo afectivo y lo instintivo (...) la recuperación de la calidad amorosa tiene mucho que ver con la psicoterapia, se necesita una re-educación emocional y por ello se necesita algo que la educación actualmente rechaza”*. Además de los aspectos generales mencionados, los menores presentan síntomas más concretos como: falta de límites, hiperactividad, falta y necesidad de atención, agresividad, desbordamiento, intolerancia a la frustración, ansiedad, dificultades de vinculación, entre otros.

Reflexionando sobre este trasfondo social, familiar y educativo y las carencias que muestran los menores, considero fundamental facilitar en nuestros encuentros otros espacios de relación a los que pueden encontrar en su entorno, potenciando modelos de referencia con las figuras del adulto/autoridad que no pasen por el control o desaprobación. La mayoría de los chicos/as muestran en una fase inicial, mucha desconfianza que manifiestan a través de provocaciones y actitudes de resistencia a la actividad; se añade además una gran necesidad de atención demandada muchas veces de forma hostil y desafiante que radica en una necesidad de que se les haga caso. Por ello, es necesario acoger este comienzo desde la contención y procurando que vayan interiorizando límites desde la comprensión y no desde la imposición. Un trabajo necesario hacia esta confianza, sobretodo donde gran parte de sus vivencias tienen que ver con los fracasos; pasa, en mi trabajo, por facilitar la expresión de lo que sienten a través de las intervenciones artísticas y sobretodo, mantener una escucha empática y respetuosa de los sentimientos expresados.

Es muy frecuente en estos grupos encontrar niveles altos de agresividad actuada que, tras un primer proceso de familiarización con el espacio, los materiales y la arteterapeuta, logra ser externalizado de forma tangible en el hacer artístico, es decir, en la producción creada, sin temer las consecuencias que en su mundo real podrían tener. Por lo tanto, los impulsos agresivos pueden ser manejados a través del trabajo creativo llegando a ser controlados por el menor. Con respecto a este proceso, el trabajo que realizo se basa en gran parte en el concepto de “espacio potencial” planteado por Winnicott (1971), como espacio que se encuentra entre el mundo interno y el mundo externo. En este espacio intermedio, podemos ensayar y experimentar situaciones vitales a través del juego y la creación, probando, desechando, buscando y transformando dichas situaciones que, a través del acompañamiento del terapeuta, son reflexionadas y verbalizadas haciéndose conscientes en un proceso que posteriormente va a poder ser incorporado desde la propia comprensión.



Otro aspecto en el que centro mucho mi trabajo, es apoyar la transformación de patrones de identificación dañinos y que son verbalizados como: *Lo que hago no tiene valor. No valgo, lo hago todo mal. Los demás sí saben hacerlo.* La introyección de una buena experiencia, donde su trabajo se valora y haya espacio para transformar emociones angustiosas, queda interiorizado como recuerdo reparador. Lo que considero básico para construir percepciones sanas sobre las dañinas; se asienta, en el aprendizaje y toma de conciencia desde la propia elaboración, desde lo que para el menor es importante, y trae a su obra, encontrando un espacio donde explorar y expresar, aquellos asuntos que le son relevantes.

El contexto grupal también permite elaborar habilidades sociales cuando éstas se basan en modelos de comprensión y respeto, que fomenta en la relación. No es algo inmediato, es algo que requiere de un proceso de prueba por parte de ellos y un trabajo regulador por mi parte y que en su elaboración, va favoreciendo el cambio que pasa por valorar su propia creación artística, así como, el respeto hacia la diversidad expresada en las obras de los demás compañeros/as. Esto va transformando su interacción en el grupo por medio del diálogo y la escucha respetuosa de las diversas visiones y opiniones, ya que les permite conocerse mejor a sí mismos, así como a los demás, relajando sus comportamientos defensivos. Pasar de sentirse inapropiado o no aceptado a percibirse como alguien constructivo produce una gran satisfacción personal.



La mayoría de los chicos/as aprecian mucho la experiencia cuando llega a término, pidiéndonos muy a menudo continuarla. Es importante tomar en cuenta que la mayor parte de sus experiencias han sido, como mínimo, amenazantes con respecto a su integridad emocional y su efecto ha reforzado una auto imagen carente de aprecio personal o inclusive nulidad. Es muy gratificante observar como son muy capaces de integrar nuevas maneras de mirarse y mirar e inclusive mostrar muchos talentos que han estado callados o no desarrollados.

Abordar estos procesos no sería posible si las actividades no contasen con los suficientes meses de duración, donde los chicos/as encuentren un espacio y un tiempo donde construir una narrativa de sus vivencias con un sentimiento de continuidad. Por ello, este programa tiene entre sus objetivos más importantes apoyar el trabajo de los diversos centros socio educativos y de protección al menor. Considero que, además, representa una propuesta interesante y alternativa en cuanto a la falta de recursos de

ámbito terapéutico en la mayoría de centros de enseñanza que se han visto empobrecidos por los recortes presupuestarios que sufrimos. Los centros que están asistiendo valoran mucho este recurso cuando comentan que no existen actividades que complementen de la manera expuesta aspectos culturales, sociales y trabajo emocional. Todos los que trabajamos en este programa estamos convencidos de la importancia de esfuerzos en intervenciones conjuntas como una solución viable y necesaria.

En cuanto a las devoluciones que recibimos de los tutores acompañantes, sus observaciones revelan en general una mejora cualitativa en la actitud de los menores que, en términos generales, es debida a las elaboraciones personales que van procesando e integrando en el transcurso de la experiencia. Comentan el reflejo positivo de las actividades en el ámbito escolar cuando los/las chicos/as llegan relajados/as de su visita al Museo y hablan sobre lo que han visto y aprendido, destacando cómo se sienten “privilegiados” ante sus compañeros cuando lo general es sentirse como “los excluidos o frikis”. Señalan cómo han percibido la disminución de conductas agresivas y mejor tolerancia a la frustración valorando como muy significativo y notable el incremento de la atención y concentración en el tiempo de creación artística en el taller. Por otro lado, resaltan el interés y disfrute con el que los/as chicos/as asisten tomando en cuenta que para muchos de ellos y ellas es la primera vez que visitan un museo. Destacan muy positivamente el refuerzo de modelos de relación basados en la tolerancia que inciden en una mayor conciencia personal y grupal a través de la modificación de roles como “niños grises” o “excluidos”.

Podemos resaltar a modo de conclusión que los beneficios psicoafectivos obtenidos con los menores muestran una mejora de la autoestima y de las habilidades sociales, que promueven una saludable maduración del ego, a partir de un trabajo que está basado en adquirir confianza desarrollando sus propios recursos. La sensibilización a través del arte y los procesos creativos grupales, la expresión y el auto descubrimiento pueden obtener un significado personal porque activan tanto lo intrasubjetivo como lo intersubjetivo llegando a convertirse en una forma de comunicación constructiva dentro un espacio relacional que permite, a su vez, ampliar su experiencia cultural desde una postura activa y participativa.

Este programa, como nuevo modelo integrativo de intervención social, educativa y terapéutica con el patrimonio artístico como marco representativo de los valores humanísticos y el museo como espacio accesible y de encuentro, representa un campo innovador dentro de estas áreas tradicionalmente centradas en sus respectivos objetivos. Potencia la toma de conciencia de nuestro tejido interno que conforma una gran red donde lo educativo, lo social y lo personal se ven transformados porque, cuando se elabora un área con una conciencia que toma en cuenta toda la red, las otras se ven ineludiblemente alteradas.

Bibliografía:

DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Editorial Herder S.A.

NARANJO, C. (2004) *Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo*. Vitoria: Ediciones La Llave D.H., 3ª edición 2007

WINNICOTT, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock/Routledge.

“Fisuras académicas y microbiografías: Humanizando la educación universitaria”³⁸

Juan-Cruz Resano López

Universidad de Zaragoza

Embarcados en el siglo XXI comprobamos que muchos avances tecnológicos que décadas atrás parecían un sueño se han hecho hoy realidad. En otros campos también ha habido avances notables (medicina, genética, arquitectura,...), y aun así vivimos un tiempo de inseguridades colectivas e individuales donde el optimismo no llega a coger la fuerza deseada, más bien al contrario. Así las cosas, algo en nuestro interior nos hace vislumbrar un horizonte distópico y quizá, una de las causas principales, radique en la pérdida de la escala humana en su sentido más amplio. Algo, a todas luces lamentable, pero mucho más grave es que ello se dé en campos como el educativo, dado que ahí el verdadero eje sobre el que gira todo es, por definición, el propio ser humano.

Cómo hemos llegado a este punto es algo muy largo y complejo de explicar, pero ahora lo que urge son soluciones o acciones que intenten revertir la situación. En dicho intento puede optarse por diversas vías u opciones, debiendo aclarar aquí que hemos optado por movernos en un ámbito de acción muy modesto pero también muy realista. Como docente que soy de asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Expresión Plástica, así como por mi formación en Bellas Artes, señalaré mi atracción por la creación contemporánea, sintiendo especial predilección por propuestas donde el público puede participar y el fin último es cambiar o modelar, en mayor o menor medida, el entorno en el que vivimos, es decir, la sociedad.

Justo es señalar que dicho planteamiento entronca claramente con muchos de los postulados que Joseph Beuys defendió a través de su “concepto ampliado del arte” y sus ideas sobre lo que denominaba “escultura social” (Beuys, en: Guasch, 2000: 155). Asumiendo, pues, un enfoque inspirado en dicho artista, resultará más fácil comprender por qué puede considerarse el entorno profesional -al igual que otros ámbitos de la vida- como un lugar o espacio donde intentar “modelar”, sin ir más lejos, las propias relaciones humanas. Evidentemente, hay campos donde la capacidad de acción es mínima, pero, en el caso de quienes nos dedicamos a la docencia, puede decirse que sí contamos con ese espacio en el que procurar llevar a cabo pequeñas aportaciones e intervenciones. En este sentido, me gustaría recordar las palabras de la escritora cubana Nivaria Tejera (2011) cuando se veía a sí misma como una “idealista para lo inmediato”, admitiendo con ello que solo en un pequeño radio de acción es posible hacer una cierta “revolución” (reconociendo, no obstante, que quizá la suma de muchas pequeñas revoluciones pudiera desembocar en logros mayores).

Llegados a este punto, convendrá reflexionar sobre cómo influye en el ámbito universitario el panorama social apuntado al inicio de este texto, dado que el mundo académico no es ajeno al contexto que le rodea. Así las cosas, es irrefutable el enorme espíritu competitivo que impera en las facultades de cualquier campus -fiel reflejo del atroz darwinismo económico de las sociedades neoliberales-, toda vez que un título universitario no garantiza prácticamente nada a nivel laboral (de ahí que obtener un buen expediente sea algo casi obligado a añadir a un currículum donde figure también

³⁸ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebd4f712d6.html>

una relevante formación complementaria de cierto nivel: dominio de idiomas, prácticas en empresas, premios, etc.). Otro factor a añadir es, en no pocas titulaciones, una gran masificación en las aulas, (algo que, en mi caso, vivo diariamente al contar con grupos que incluso superan los setenta alumnos). Siendo esto solo una pequeña parte de la realidad que nos rodea, entendemos que cuesta armarse de valor e ilusión para intentar hacer frente a la situación descrita. De este modo, respecto a la dura competitividad anotada poco pueden hacer los docentes mientras no cambie la actual coyuntura. Ahora bien, en el segundo caso, es decir, ante la masificación señalada -la cual acarrea la invisibilización o cosificación del alumnado-, sí que puede actuarse. Ciertamente es que es muy difícil combatirla, por lo que me limitaré a exponer el pequeñísimo grano de arena que intento aportar en mi día a día dentro de las aulas de la Facultad de Educación donde trabajo. Para ello, especificaré que, en mi caso concreto, al contar con dos sesiones lectivas con los grupos a los que doy clase, subdivididas en una clase teórica o magistral con el grupo completo y otra de índole práctica con el grupo dividido en dos partes, puedo, en esta última modalidad (aunque también lo he hecho puntualmente en las clases magistrales y en las tutorías), “provocar” en el alumnado la generación de microrrelatos de corte biográfico, es decir, microbiografías. Dicha propuesta no tiene garantizado un éxito pleno, pero sí que me atrevo a decir que los resultados obtenidos no son nada despreciables. Para llevar a cabo la acción descrita, señalaré que es crucial abandonar el rol pasivo del profesor que se ciñe a plantear unas actividades o prácticas y luego se sienta en su sillón (esperando plácidamente posibles dudas o cuestiones de aquellos alumnos-as que “osen” acercarse a la tarima). Dentro de la “metodología” a seguir subrayaremos la pertinencia de recorrer los pasillos o espacios libres que la disposición de las mesas y sillas dejan en el aula para detenerse y observar la labor que los estudiantes realizan. En lo que respecta a mi actuación, y como fácilmente podrá suponerse, no me limito a hacer únicamente apreciaciones de índole académica sobre la actividad que desarrolla el alumnado -que también-, sino que intento extraer algún dato de su vida, de su biografía (respetando siempre su intimidad, obviamente), de tal modo que luego ello pueda servirme de punto de apoyo para asociar la información obtenida con algún aspecto de los trabajos que deben realizar, así como, con posibles conocimientos que deban asimilar.

Anotaré, por otro lado, que el hecho de hacer a lo que he denominado “fisuras académicas” en el encabezado del texto responde a que considero oportuno definir así a los escasos huecos o resquicios que la condensada práctica docente universitaria deja sin cubrir (lo cual, por cierto, también es extrapolable a otros ámbitos de nuestros actos diarios, tal y como nos demuestra Bartolomé Ferrando [2012]). Y, obviamente, resulta clave la predisposición del docente para “buscarlos” y emplearlos. Por ello habrá que subrayar que es necesaria una actitud participativa, dialogante, respetuosa y constructiva, pudiendo decir que la base de todo ello está en la concienciación e implicación personal de cada uno, es decir, en la “*voluntad autotransformadora del sujeto*” (Ferrando, 2012: 26).

Dado que entrar a desgranar todo ello nos ocuparía más espacio del que disponemos, me limitaré a dejarlo como una premisa obligada y pasaré a describir algunos de los ejemplos que pueden ayudar a ilustrar lo hasta aquí apuntado (debiendo precisar que emplearé nombres ficticios para relatar algunos de los casos que expondré). Sin más demora, comenzaré centrándome en lo sucedido con Laura. Dicha alumna llevaba

tatuada una pequeña clave de sol en su mano derecha y, al percatarme de ello, mientras ella se esforzaba en la práctica que debía realizar ese día, le pregunté si era aficionada a la música. Se quedó muy sorprendida, aunque en poco tiempo descubrió la pista que yo había usado para mi deducción. Lo que pudiera parecer una nimiedad, sirvió para que me contara con indisimulada ilusión que estudiaba piano en un conservatorio, pudiendo asegurar que desde entonces hubo una pequeña complicidad entre ambos, mostrando más interés e implicación, la alumna citada, en mis clases cuando había sido hasta entonces una alumna muy discreta y algo fría con la asignatura. Ni qué decir tiene que a lo largo del curso, cuando yo le preguntaba por su vocación musical, es decir, sus clases en el conservatorio o posibles conciertos, sacaba renovadas energías para centrarse en mi asignatura, toda vez que, presiento, se daba cuenta de que “existía” para mí (es decir, ese profesor universitario distante que ni siquiera llega a conocer los nombres de sus alumnos).

Con Raquel vino a suceder algo parecido, toda vez que su carpeta mostraba la fotografía de una magnífica casa solariega. Dicha imagen me llevó a preguntarle si la foto correspondía a algún lugar donde hubiese pasado unas vacaciones o algo parecido, a lo que ella me respondió, con indisimulado orgullo y firmeza, que se trataba de la casa de sus padres, es decir, donde ella pasó su infancia y a la que seguía acudiendo a menudo. En esta ocasión, además de poder servirme del empedrado de la fachada del caserón para hacerle ver un magnífico ejemplo de textura gráfica a reproducir en su dibujo (lo que era la actividad a realizar en la sesión de ese día), comprendí que provenía de un entorno rural y que sus experiencias previas podían diferir de las del resto de alumnos (lo cual, en futuros e hipotéticos casos, podría servirme para dar con nuevas “teclas” que me ayudasen a conectar con ella y potenciar así su motivación al contar con nuevos elementos para empatizar mejor).

Los ejemplos son innumerables y no los explicaré con detalle, pero me gustaría destacar un par de casos más. El primero, el de Nerea, la cual tenía una edad algo superior a la de otros compañeros y que resultó ser licenciada en Bellas Artes. En esta ocasión, la notable calidad de sus trabajos me resultó muy útil para hacer ver y comprender al resto de estudiantes qué era lo que se pedía en alguna de las actividades a llevar a cabo, logrando a su vez que ella se mostrase muy solidaria y participativa con el resto de alumnos. Por último, hablaré de Luis, un joven algo retraído pero que al coger algo de confianza -fruto de los microrrelatos y la escucha activa llevada a cabo en los denominados “intersticios académicos”, esos espacios y actos no planificados y que tanto peso pueden tener en la enseñanza (Resano, 2012)- me hizo saber que un hermano suyo vinculado al mundo audiovisual había obtenido varios premios gracias a un exitoso cortometraje que dirigió. A partir de esa pequeña charla noté cómo su actitud cambió en clase y desde entonces se mostró muy participativo (especialmente, como era de esperar, si se abordaban temas relacionados con el cine y la publicidad).

Llegados a este punto, y para concluir, habrá que admitir que todo lo aquí descrito puede parecer, a simple vista, algo superfluo y vacío, con poca fundamentación científica y metodológica. Y quizá sea así, pero al acabar el curso suelo conversar con los alumnos -o al menos con una parte significativa de ellos-, y siempre escucho una frase que me deja tan satisfecho como sorprendido con la labor realizada, siendo las palabras que más escucho las siguientes: *“Tú nos tratas con respeto”*. Ello me hace reflexionar

mucho, y llego a pensar que si mi actitud o postura consigue el efecto señalado en los estudiantes quizá responda más al demérito de otros docentes, toda vez que no creo, sinceramente, que mi labor merezca ningún reconocimiento o valoración especial. Sea como fuere, me limitaré a señalar que, si por hacer el esfuerzo de escuchar una pequeñísima parte de las casuísticas personales de algunos alumnos, consigo que se sientan visibilizados, es decir, personas en lugar de números, considero que no he perdido el tiempo, más bien al contrario. En definitiva, se trata solo de una humildísima manifestación de ese idealismo para lo inmediato que defendía Tejera, o, dicho de otro modo, una pequeña expresión de afrontar la voluntad de cambio a través de otros modos y maneras de ver nuestra vida en común (Ramírez Blanco, 2014). A fin de cuentas, ¿por qué no sacrificar la ortodoxia académica si con ello minimizamos los devastadores efectos de vivir en una sociedad tan alienada como alienante? O, resumiendo, ¿cómo no luchar por humanizar la educación intentando hacer comprender que todos tenemos un nombre, una vida y una historia insustituibles, aún cuando estemos siendo reducidos por un sistema esquizofrénico a meras cifras o estadísticas que nada tienen que ver con la idiosincrasia humana?

Referencias bibliográficas:

ELIZONDO, M. (1990). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México D.F.: Trillas.

FERRANDO, B. (2012). *Arte y cotidianidad*. Madrid: Árdora.

GUASCH, A.M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial.

RAMÍREZ BLANCO, J. (2014). *Utopías artísticas de revuelta*. Madrid: Cátedra.

RESANO, J.C. (2012). "El factor humano como base de la innovación pedagógica en EI y EP", en J.I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Experiencias de innovación en educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

TEJERA, N. (16-5-2011). "Soy antipolítica cien por cien", en El País, recuperado de http://elpais.com/diario/2011/05/16/ultima/1305496802_850215.html (consultado: 12/4/2014)

“Investigación humana en el aula”³⁹

Janina Espuny Monserrat
Universitat de Barcelona

1. Un primer movimiento, en el aula.

Acabo de leer, en la novela *La ladrona de libros*, la frase siguiente: “*Las palabras del maestro, tal como una capa de pintura, creaban una atmósfera*”⁴⁰. Esta frase está aquí sacada de contexto. En la novela, el narrador describe cómo el maestro está ayudando con su posición de autoridad, a un niño al que otra autoridad ha pillado robando una patata.

La saco de contexto, porque me parece aplicable a lo que pasa en las aulas, muchas veces. El docente, sea del nivel que sea, crea una atmósfera. Centrándome en el contexto universitario, el profesor pinta y los estudiantes escuchan y toman sus palabras, y las copian en sus papeles. Cuando se les pide que pinten ellos libremente, por seguir con la imagen, no saben qué hacer ni decir, muchas y demasiadas veces. Así que, el cambio de estrategia se impone: el cambio de mirada, hacia ese contexto que nos reúne un rato en el aula. Y ese cambio, como ya he dicho alguna vez, pasa por cambiar la posición jerárquica vertical por una posición más igualitaria horizontal, y en vez de impartir, compartir, y en vez de ceñirse a la atmósfera que dicta el docente, abrirse a la propia vivencia de los participantes⁴¹.

Para ilustrar ese cambio que propongo en el aula, me referiré a lo que vivimos en el Auditorio Baroja, de la UPV, el día en que presenté mi comunicación oral allí, hace tan sólo una semana⁴². Los protocolos, conferencias plenarias y ponencias del Congreso tuvieron lugar en el Paraninfo de la UPV. Los talleres y reuniones de educadores por diferentes niveles, en salas diáfanas, vacías y/o con sillas sueltas que la mayoría de las veces se ponían en círculo. Las comunicaciones orales tuvieron lugar en un auditorio. Por suerte, este espacio auditorio, del que voy a hablar, y en el que nos situaron a los comunicadores, tenían filas, sí, aunque de butacas sueltas. Una mesa en el fondo, rectangular y alargada para los comunicadores y la directora/presentadora de la mesa.

Para presentar mi comunicación sobre un cambio de posición y de mirada, y sobre el paso del dictado de materiales e informaciones a un aprendizaje vivencial en el aula, me vi impulsada a mostrar, ejemplificar lo que hago, por un gesto. Para, y como decimos desde la Gestalt, no sólo hablar sobre, y por lo tanto hacer sobreseísmo⁴³, sino para vivenciar, experimentar y pintar todos juntos. La atmósfera se crea entre todos, en la situación dada. Así que, cuando me llegó el turno de comunicar oralmente la

³⁹ Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ebe6163148.html>

⁴⁰ Markus Zazuk, *La voleuse de livres*, Pocket, 2007, p. 341 (traduzco).

⁴¹ Janina Espuny Monserrat, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b, 2013c.

⁴² *Congreso Humanizar la educación*, UPV, Bilbao, 28 de junio, Sesiones paralelas 2 (comunicaciones orales de la tarde).

⁴³ 'Sobreseísmo' es un término que utilizó Fritz Perls en la Gestalt, para dar cuenta de que a menudo hablamos más 'sobre' las cosas, haciendo teoría, en vez de hablar desde el sentir de cada uno, y por lo tanto desde la propia experiencia.

experiencia que tuve en mis clases humanizadas en la universidad, decidí humanizar la situación. Pedí al público, diseminado por la sala, que se acercara, y que, con las butacas sueltas, me ayudaran a formar un círculo. Evidentemente yo me quedé delante de la mesa rectangular en vez de detrás, es decir en la parte del público. Me parece importante romper el hielo, si se quiere decir comúnmente o conjuntar las posiciones del comunicante o docente, y del auditorio, público o alumnado. Entonces, nos sentamos todos a un mismo nivel y desde mi función comunicante de quince minutos, empecé a contar mis cosas sobre Investigación humana en el aula. A un mismo nivel quiere decir que todos nos vemos las caras, y que la energía se comparte, y que esta posición es más dada a conversar y a preguntar y a sentir que uno(a) está involucrado(a). Quizá en un principio, y por lo que compartimos luego con algunos colegas de las comunicaciones, sea una posición menos tranquilizante para el público, porque siente que tiene más el riesgo de que le pidan hacer o decir algo. Es cierto, y es lo interesante de este gesto y de este cambio. Si estamos diciendo que humanizar es más importante o igual que el contenido, esto también se aplica a las comunicaciones de los congresos. Sí.

Esto es lo que hice en el aula, y es lo que suelo hacer en la medida que puedo, en mis clases en la universidad. Pasar delante de la mesa, y mover las sillas, hacer un círculo. Movemos el espacio, y por lo tanto la atmósfera.

2. Un movimiento anterior, fuera del aula.

También, lo que hice y eso fue antes de empezar el curso, fue darme un permiso interno, no sólo para mover el espacio, sino para mover el título de la asignatura dada. Investigación humana, en vez de científica. Humana es inclusiva, en vez de exclusiva, como puede ser la mente exclusiva de los científicos (entiéndase que no todos somos científicos investigadores expertos, pero sí, humanos). Humana es experiencial, vivencial y holística. Es inacabable y enormemente creativa. Y también humana estaba más acorde conmigo misma, y con la facultad en la que estamos, de humanidades. Sobre todo, decidí adaptar la asignatura a mí, en vez de hacer el gesto contrario altamente incómodo. Como le oí decir a Fernanda Martínez-Viademonte Nieto⁴⁴, reconvertí la asignatura, dando paso a la experiencia primero, y luego, a lo que se encuentra en los libros. Como dijo Fernanda, experimenté la tolerancia hacia lo que sé, y hacia lo que no sé, y me fijé en que estamos formando personas. Desde mi vivencia pasada como profesora novel, necesitada en mi momento de mucha práctica o de un desarrollo personal como educadora que no tenía, más que necesitada de teoría, y desde mi experiencia como profesora y terapeuta humanista, reconvertí la asignatura y la pintura de la atmósfera en el aula. Y ofrecí a los alumnos de esta asignatura de máster, la posibilidad de experimentar con ellos mismos, en vez de sólo escuchar pasivamente qué hacer o no hacer en sus clases, como futuros profesores, hacerlo directamente. Principalmente, con ese cambio estaba siendo humana conmigo misma, antes de entrar en clase, lo cual me permitiría ofrecer realmente algo de mí, y no sólo eso, sino realmente, que ellos(as) estuvieran dispuestos(as) a sacar algo de ellos(as). Al entrar en

44 Congreso *Humanizar la educación*, UPV, 29 de junio, Conferencia plenaria, Fernanda Martínez-Viademonte Nieto, "La presencia del educador en el aula como puente de aprendizaje integrativo".

clase, con esa sensación de espacio y libertad en mí, les estaba invitando a la posibilidad de vivir cómo es su espacio, y cómo su libertad, al empezar a ser profesores.

Esos pequeños cambios, o grandes, no lo sé, creo que grandes, por insignificantes o poco importantes que puedan parecer ante la mente patriarcal⁴⁵, son necesarios. Son urgentes. Dan vida en el aula. Dan implicación y motivación⁴⁶. Y creatividad. Es decir, dan mucho.

3. Dentro del aula.

Así que, la asignatura se llamaría en nuestro círculo, Metodología de la investigación humana en el aula. Para alumnos del Máster de Profesores de secundaria, especialidad Lenguas extranjeras. El grupo sería de nueve personas. Contándome a mí, diez. En este pequeño grupo, había futuros profesores noveles de alemán, francés e italiano. Las actividades que surgieron en esta asignatura, fueron dinámicas de grupo, fueron presentaciones, fueron meditaciones, compartimientos, feed-backs, fueron actividades que alentaron el darse cuenta de cada estudiante. Con lo cual, el aprendizaje es íntegro, completo, humano. El darse cuenta, de lo que siento, de lo que creo, de lo que es⁴⁷.

Cada persona presentó una actividad como docente, en su futura lengua de enseñanza, aunque los demás no la entendiéramos. En vez de fijarnos en su corrección lingüística o solamente en el contenido de lo que nos decía la persona en posición de docente, nos fijamos en comentarle su modo de hacer, en lo obvio, en si nos llegaba el mensaje o no, en su actitud, en su manera de comunicar. Fue muy interesante confirmar una vez más que, como se dice en comunicación, el porcentaje no verbal en el mensaje tiene casi todo el peso. Pasada la actividad, los nervios, los diferentes estados y sentires, los intentos creativos por hacerse entender del(a) estudiante en posición de docente, hacíamos uno de los ejercicios de mayor utilidad evaluativa y de regulación del proceder de la o el estudiante: el feed-back. Digo de regulación, porque el(la) estudiante en terreno de docente suele ser muy crítico(a) consigo mismo(a), y los demás le ayudábamos, desde el círculo, a valorar su actuación de otro modo, desde fuera, y a considerar también con fuerza sus haceres positivos, y que nos permitieron entenderle.

Las personas, aprendimos, todas. Y participamos, todas, entregadas y también alguna vez, resistentes. La experiencia se iba con uno(a) de la clase, o en uno(a). Y no sólo encima de sus papeles. Así que lo humano se quedaba dentro, en vez de teóricamente sobre los apuntes.

Los feed-backs finales fueron muy buenos y alentadores. *“Lo que hemos vivido aquí, no lo parecía, pero es lo único que me ha servido al hacer mis prácticas como profesora”* (Alicia). *“Las referencias bibliográficas más importantes de este curso han sido las demás*

45 Claudio Naranjo, *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, La Llave.

46 Dan 'empoderamiento' según el término que utiliza, entre otros, Carlos González Pérez, 2011.

47 Recomiendo encarecidamente los tres documentales siguientes, *La educación prohibida*, de German Doín, *La educación mata la creatividad*, con Ken Robinson, y *Entre maestros*, de Carlos González Pérez y Pablo Usón.

personas" (Marianna). "Con esta asignatura se me han roto todos mis esquemas mentales" (Irene). Yo misma compartí cómo conseguí dormir tranquila la noche antes de estas clases de Máster, por el permiso que me di. Y porque la humanización empezó por mí, y dentro de mí.

Termino con alguna resonancia que encontré en el discurso de Iñaki Zapirain Iturraran⁴⁸. Iñaki propone también "escucharse a sí mismo, (escuchar) desde mí". Y concluye: "Entonces se produce una humanización". Resalta también el hecho de "atreverse a matar al dragón de la vergüenza, del no, de las reglas", y el hecho necesario de ofrecer "no sólo un aprendizaje de transmisión, sino de aprendizaje a vivir, y de conexión con el entorno". Ya estamos en ello, y desde muchas propuestas y experiencias, humanizando la educación. Sigamos.

48 Congreso Humanizar la educación, UPV, 28 de junio, Conferencia plenaria, Iñaki Zapiraín Iturraran, "Pedagogía de la escucha: mayéutica, fenomenología y creatividad".

Bibliografía:

Janina Espuny Monserrat. 2009a. L'homogénéisation du niveau dans un atelier de langue étrangère. *II Congrès Luso-Espagnol d'études francophones*, Universitat de Barcelona, publicación digital.

Janina Espuny Monserrat. 2009b. Gestalt i ensenyament. *II Congrés Internacional UNIVEST09 Claus per a la implicació dels estudiants a la universitat*, Universitat de Girona, publicación digital.

Janina Espuny Monserrat. 2013a. Aprenentatge vivencial a l'aula. *IV Congrés Internacional UNIVEST13 Estratègies cap a l'aprenentatge col.laboratiu*, Universitat de Girona, publicación digital.

Janina Espuny Monserrat. 2013b. L'expérience d'un atelier de contes. En *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*, sous la direction de Ch. Alix, D. Laforgette et É.-M. Rollinat-Levasseur. Université de Savoie: pp. 117-124 (Congreso en Túnez, 2008).

Janina Espuny Monserrat, 2013c. Journal de prof, journal d'apprentissage. *XXI Congrès de l'APFUE, Les mondes du Français*. Universitat de Barcelona, Congreso Nacional, 2012.

Carlos González Pérez. 2011. *Veintitrés Maestros, de Corazón. Un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Mandala Ediciones.

Claudio Naranjo, *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, La Llave, 2004.

Documentales.

La educación prohibida, German Doín, Argentina, 2012.

La educación mata la creatividad, Ken Robinson, 2010.

Entre Maestros, Carlos González Pérez y Pablo Usón, 2012, Alea Docs & Films / ICAA / TVE.

“Escultura en espacio público y abordaje colectivo”

Iratxe Hernández Simal

Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU

MOTIVACIONES

La experiencia que deseo compartir por la presente comunicación con vosotros y vosotras, una comunidad formativa ocupada en el desarrollo de una educación que preferencia la perspectiva humana, nace en el desempeño de mi actividad docente en el contexto universitario de los últimos años. Concretamente en las áreas de **Escultura e Imagen** de los primeros cursos de la **Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU**.

Me siento una auténtica privilegiada por poder desarrollar una profesión apasionante - la de docente- en un campo, igualmente fascinante, orientado a la misma práctica creativa -el arte-. No pretendo enseñar en un sentido autoritario, sino acompañar en un proceso de descubrimiento de las propias capacidades en el marco de un saber específico. En consecuencia, los ejercicios que planteo pretenden despertar en los(as) alumnos(as) un interés que les lleve a dar lo mejor de sí entendiéndolo como un espacio de diálogo e intercambio que construimos en común. Este proceso de descubrimiento implica favorecer situaciones en que los(as) alumnos(as) salgan de su **zona de confort**, cuestionando, en ocasiones, algunas de sus creencias y prejuicios previamente adquiridos. Así, frecuentemente me topo con la convicción por cierta parte del alumnado entrante de que **el arte comienza y termina en la expresión personal de cada cual y/o que las esculturas que jalonan nuestras ciudades desempeñan una función ornamental**. Otorgar importancia a la libertad personal en la creación artística no está reñido, en mi opinión, con la idea de que el arte es una forma de manifestación y creación cultural⁴⁹ dotada de una gran potencialidad como producto y medio de intercambio y desarrollo interpersonal y social con un impacto real en la comunidad en que se inscribe.

Alentada por mi fe en la inteligencia colectiva, en la capacidad creativa de las personas, en la potencialidad del campo artístico como motor de su desarrollo y en la necesidad de poner en valor lo colectivo en una sociedad cada vez más ahogada en la individualidad, he ideado e implementado en tres ocasiones el ejercicio que paso a exponer.

BREVE DESCRIPCIÓN Y PERTINENCIA DEL CASO: LA PATATA DE AMOREBIETA

Se trata de un conjunto de prácticas basadas en el caso de la escultura *Sin Título* (conocida popularmente como la Patata) del reconocido artista donostiarra Andrés Nagel, sita en una céntrica rotonda de la localidad bizkaitarra de Zornotza **[Fig. 1]**, lo cual permite al alumnado abordar diferentes competencias desde la aproximación a un **caso real de nuestro entorno artístico más inmediato**. La relevancia pública que le

⁴⁹ Entendida como conjunto de creencias, conocimiento, técnicas y tradiciones que conforman el patrimonio de un determinado grupo social

otorga su mero enclave en espacio urbano -su formar parte de la localidad que habitan y transitan los(as) ciudadanos(as) en su día a día- se ha visto ciertamente aumentada a partir de las controversias a que ha dado lugar y que paso a resumir.

El **jurado profesional** del concurso convocado por el consistorio en virtud del cual se invitó en 2002 a diferentes artistas a realizar propuestas para la mentada rotonda, falló a favor de dicha pieza. Dotada de una imagen muy potente, alejada de **patrones de representación aceptados por el gusto popular** -como, pongamos, estatuas alegóricas representativas de oficios, hitos o personajes típicamente zornotzarras-, desde su misma instalación en 2003 dio lugar a fuertes críticas fundamentadas, principalmente, en la dicotomía bonito/feo por parte de todo tipo de agentes⁵⁰, incluida la población oriunda. Críticas que, cabe precisar, al cabo de los años han revertido en gran medida en una asunción de su **como identificativa del pueblo por imagen como identificativa del pueblo** por parte de los residentes⁵¹. Un sentimiento de pertenencia que queda patente, por poner un ejemplo, en el cartel de fiestas del Carmen de 2007 cuyo espacio central es ocupado por una imagen gráfica de la pieza en cuestión **[Fig.2]**.



Fig.1- Fotografía de la escultura de Andrés Nagel, *Sin título* en su enclave. Fuente: propia



La pretensión de traslado de la *Patata* por parte del siguiente equipo municipal en 2006 a causa de un potencial rediseño urbanístico de la zona desembocó en un proceso judicial que enfrentaba el **interés común** -alegación del ayuntamiento- con el **derecho moral del autor a la integridad de la pieza** -alegado por el artista-, entendiéndose “integridad” como **el elemento escultórico en relación a su enclave**. La sentencia judicial de 2013 reconoce ambos derechos -lo cual en sí mismo resulta relevante para los profesionales de la escultura- si bien subordina el segundo al primero, siempre que se estime debidamente justificado.

Fig.2 - Cartel de fiestas de El Carmen 2007 de Amorebieta Etxano. Fuente: Página web del ayuntamiento <http://www.amorebieta-etxano.net/conocer/fiestas/fiestas-del-carmen-de-amorebieta> (21/06/2014)

⁵⁰ Véase como ejemplo los descalificativos vertidos en la página web titulada “horrores monumentales” de la emisora “es.radio” de Libertad Digital en <http://fotovoto.esradio.fm/index.php?id=65&c=all> consultado el 27 de junio de 2014

⁵¹ Las entrevistas realizadas anualmente por los alumnos a residentes de la localidad corroboran esta afirmación. Ciertamente es que el número de entrevistas y la metodología empleada para su obtención impiden un grado de fiabilidad suficiente en términos estadísticos. No obstante, quiero subrayar que, en los tres años en que se ha realizado la práctica y al margen del gusto de cada cual, este estado de opinión ha sido una y otra vez reiterado.

De esta forma, el caso se erige en plataforma privilegiada para tratar varias cuestiones de calado humano como:

- a) La escultura como disciplina espacial, más allá de la imitación tridimensional de apariencias -orientada eventualmente hacia la **conformación de espacios de convivencia, recogimiento,...**- que detenta cierto saber específico que el/la artista en formación debe interiorizar y a futuro, en su caso, aportar a equipos profesionales multidisciplinares con perfiles diversos -en el caso del desarrollo de espacios urbanos podemos pensar, por ejemplo, en arquitectos(as)-urbanistas, paisajistas, antropólogos(as), etc.-,
- b) El **impacto social e individual del arte en la vida de las personas** – Los diferentes sentimientos -rechazo, indignación, progresiva asimilación, apropiación, identificación, cariño...- y reflexiones -¡el arte contemporáneo en el debate de la calle!- constituyen una oportunidad para analizar las imágenes como construcciones culturales y la construcción cultural a través de imágenes.
- c) **Compromiso de los artistas con la aportación de nuevas formas de ver.** El desafío que esta pieza de arte contemporáneo supuso a planteamientos escultóricos basados en la copia de apariencias o propuestas de corte ornamental convencional que la ciudadanía asume casi con tanta facilidad como indiferencia, resulta una provocación a la par que una invitación a cuestionarse los parámetros estéticos propios y ampliar las maneras de ver el mundo.

PLANTEAMIENTO DEL EJERCICIO. ¡AL ABORDAJE!

En función de si la asignatura impartida pedía un desarrollo de competencias más significativamente orientado a la práctica escultórica o a la investigación en torno a la imagen, mi propuesta ha focalizado el peso del ejercicio en uno u otro sentido. Adaptado a cada caso, he mantenido el objetivo de **ofrecer una aproximación multifocal** que amplíe la riqueza de la mirada y fomente la capacidad de establecer relaciones. Así, paso a exponer las fases y dinámicas de que se compone el ejercicio -en el curso saliente 2013/2014-:

1. **Grupos grandes, grandes grupos. - Responsabilidad y Coordinación-** La clase decidió que fuera yo quien formara los tres grandes grupos de unos 12 componentes en que habrían de trabajar. Procuré la creación de tres mosaicos de personas que pudieran maximizar las sinergias mutuas guardando un equilibrio entre ambos géneros para cada agrupación. Dada la complejidad de gestión de grupos tan grandes y la fácil elusión de la responsabilidad individual decidí incorporar, además, una dinámica que les hiciera conscientes de tales dificultades -**Dinámica facilitadora**-: el juego del aro. El grupo tiene que conseguir descender un aro en posición horizontal desde la altura del pecho hasta el suelo, sujetando cada uno de los integrantes dicho aro con un solo dedo extendido. No está permitido enganchar el aro con el dedo ni separarlo bajo riesgo de tener que volver al punto inicial. Tras varios intentos fallidos -todos los grupos terminaron por conseguirlo-, que dan lugar

a reacciones de frustración, de mutua motivación, re-diseño de estrategias, evaluación de logros, etc., de fomenta la reflexión con respecto a las actitudes propias y ajenas, ante las dificultades, así como, la conveniencia de idear estrategias alternativas o no convencionales para abordar una tarea compleja y la necesidad de planificación interna.

2. Información sobre el caso concreto, similares y reflexiones teóricas- -Autonomía Orientada-

Tras interesarme por su grado de conocimiento previo del caso, les facilito varias fuentes de información obtenidas de diferentes medios de prensa escrita animándoles a que la verifiquen y completen por su cuenta. Tras una primera lectura y puesta en común por grupos, se comparten con el conjunto de la clase los puntos relevantes o clave para centrar las cuestiones de fondo. También facilito algunas referencias teóricas en torno a la noción de *mimesis* -que en su sentido original en relación a la escultura, no exige imitación de apariencias-, la antropológica de no-lugar -sensibilizando al alumnado sobre la creciente proliferación de espacios de tránsito o residuales, espacios del anonimato que minimizan las relaciones interpersonales o la huella histórica en nuestros núcleos urbanos- y algunas pistas sobre otros casos de obras en espacio público que o bien dieron lugar a procesos judiciales con ciertos paralelismos o bien se perciben inseparablemente del espacio donde se intervino. Esta información habilita una contextualización inicial común.

3. Experiencia directa de la Escultura en el espacio. -Sentir, rodear, contemplar- Nos desplazamos en autobús a Zornotza y realizamos un análisis conjunto *in situ* de las relaciones percibidas a nivel sensible: escala, tacto de la textura, sonoridad, diferentes perspectivas de visión, acondicionamiento del espacio en el que se ubica, etc. También disponen de un tiempo para la toma de los datos que estimen oportunos (fotografías, vídeos, dibujos, entrevistas, etc.) con objeto de valorar y tratar posteriormente a nivel visual las relaciones entre el elemento escultórico y su contexto espacial y social. Los docentes de escultura a menudo nos encontramos en la necesidad de incurrir en una contradicción insalvable: mostrar referentes escultóricos cuya principal cualidad se entiende en relación al espacio pero a través de soportes bidimensionales. De ahí que estime especialmente pertinente enfrentarnos tanto corporal como intelectualmente a la escultura, experimentarla *de facto* en el espacio real, su/nuestro medio.

4. Proceso Productivo. -Visita al equipo tecnico en la empresa Alfa Arte (Eibar)- El equipo que colaboró directamente en la producción de la pieza comparte con el alumnado los pormenores cualificados de su proceso productivo e instalativo. Adicionalmente, realizamos una visita guiada por el conjunto del taller donde los alumnos tienen oportunidad de entrar en contacto con los profesionales, materiales, técnicas y explicaciones oportunas en torno a los pormenores de la materialización de la pieza en concreto, así como de otras similares que se hallan en diversas fases de fabricación según técnica de la fundición a la cera perdida. El

contacto con el proceso de materialización de la pieza resulta siempre un sorprendente y estimulante descubrimiento para el alumnado.

5. **El Autor: Andrés Nagel. -De artista a futuros artistas y viceversa-** El autor es invitado al aula para compartir su punto de vista sobre su creación así como sobre la polémica suscitada. Del mismo modo, los/as alumnos/a tienen la posibilidad de plantear directamente sus dudas personales en un entorno de conversación en confianza. Como colofón y en calidad de obsequio por la generosa colaboración del artista, este año, en lugar de recurrir a un objeto de protocolo, decidimos obsequiarle un trabajo creativo generado a partir de su obra [véase 6c]. Considero que esta opción contribuye a que los alumnos se esmeren especialmente en su labor creativa por saber que el destinatario de su trabajo es un profesional, además de mirarse a sí mismos y mostrarse ante Nagel como artistas en ciernes.

6. **Especulación proceso creativo y resolución grupal.** El análisis y debate de la información dada, la perspectiva del creador, la experiencia del encuentro con la pieza, las aclaraciones en torno a su fabricación, etc., tornan recursos útiles y referenciales a la hora de acometer los subsiguientes procesos creativos experimentales inter y multi-disciplinares por parte del alumnado. Así, se plantea a cada grupo la realización y exposición de los siguientes trabajos:
 - a. **Juego de rol: Juicio - Defensa Técnica Argumentada.** Se realiza la simulación de un pleito donde cada uno de los grupos debe defender bajo el rol de “técnicos de arte” tres posturas alternativas: mantener la pieza, trasladarla a otro emplazamiento o destruirla. Tales posicionamientos deberán ser defendidos desde criterios profesionales apoyándose en argumentos teóricos aplicados al caso: imágenes, testimonios y demás que hayan recopilado y elaborado durante las fases previas. Se pide que la defensa tome fondo y forma de corte artístico en medio libre. Las posturas no son elegidas por los grupos sino que son pre-establecidas. Considero que de esta forma se fomenta que el alumnado comprenda que todas las partes tienen sus razones y que, tras la defensa de todas ellas puedan fundar su propia valoración personal en lugar de enrocarse en una defensa a ultranza de aquella que hayan podido manifestar en primera instancia sin un conocimiento profundo del caso.

 - b. **Creación de una maqueta** que soporte cada uno de los posicionamientos a nivel plástico y que permita trabajar la relación escultura-lugar a escala objetual mediante una representación creativa.

 - c. A partir de la **imagen de ‘la Patata’** se realiza un ejercicio especulativo en torno a su **metamorfosis** que fomenta la experimentación en el ámbito de lo material y de imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas en medio, una vez más, libre.

TEJIENDO REDES

Para concluir, desearía incidir en la fuerte carga relacional que habilita este ejercicio en distintas direcciones.

Una carrera interrelacionada

Uno de los peligros de las actuales trayectorias académicas es la concepción de las diferentes **asignaturas** de que se compone una carrera en forma de departamentos estancos. De ahí que la creación de vínculos entre asignaturas cobre alto interés también en esta propuesta que abarca aspectos diversos como: los fundamentos disciplinares propios del medio espacial que exploran en Escultura, experimentación y conceptualización de la pieza como Imagen, materialización de maquetas y metamorfosis de la imagen desde la especulaciones plástica en técnica libre donde aplicar nociones y prácticas de Laboratorio de Materiales o la iniciación en la comprensión crítica de la teoría e Historia del Arte a través de ejemplos de piezas concretas, comparativas de técnicas tradicionales como la fundición a la cera perdida o la traslación de formas por la técnica del sacado de puntos en comparación al escáner 3D actual, hasta el mismo sentido histórico de la estatuaria.

Pegados a la realidad: Experiencia de primera mano y personas necesarias

Considero estratégico ahondar en la relación entre planteamientos teóricos del mundo académico y casos tangibles en la realidad cercana al alumnado. Por un lado porque estamos hablando de personas a concienciar de que, tras largos años de recorrido en buena parte exclusivamente académico, pronto deberán aplicar sus recursos formativos para bregar en dicha realidad. Por otra, la gran cantidad de referencias teóricas y casuísticas lejanas -sin duda útiles, si bien sometidas a las lógicas limitaciones materiales del marco académico- adquieren mayor “cuerpo” y se interiorizan con mayor facilidad cuando se “palpan”. De ahí el peso de las experiencias de primera mano, sin una mediación bidimensional que necesariamente restrinja la aprehensión de la dimensión espacial, así como el contacto directo con el artistas y el equipo de profesionales. A este respecto no quiero desaprovechar la ocasión de reiterar mi sincero agradecimiento a Andrés Nagel y a los responsables de la empresa Alfa Arte por su generosa y desinteresada contribución siempre tan enriquecedora y estimulante. Mila esker berriz ere. También a la UPV/EHU por valorar positivamente la experiencia y sufragar los gastos asociados.

Un trabajo colectivo inserto en una comunidad

Finalmente, reiterar el reconocimiento de la condición y el valor antropológico y social de la actividad y realizaciones artísticas. El alumnado toma conciencia de que, pudiendo desarrollarse la creación en solitario y bajo el criterio personal del creador, aunque también de forma colectiva, la pieza de arte público proyecta su **influencia sobre la comunidad**. Aquello que realizan tiene una influencia real sobre las personas, su forma de ver el mundo y de relacionarse con él.

“Laboragunea: Un espacio para el cuidado de las personas en sus aprendizajes”⁵²

Peru Calabaza Saban

Solasgune (Leioa, Bizkaia).

Buenas tardes,

Me llamo Peru y tuve una infancia feliz. Me quisieron bien en casa y no recuerdo que nadie me maltratara especialmente en ningún lugar, fui buen estudiante y crecí sano. Estudié por ciencias, buenas notas, gané algún concurso literario, jugué a fútbol en el equipo de la Ikastola hasta los 14 años, fui delegado de clase, poquíssimas veces castigado... Todo bien. Normal.

Y cuando en COU me llegó el papel para escoger qué carrera quería estudiar en la universidad me quedé...

Realmente no me había hecho nunca esa pregunta, nunca me la había hecho de verdad, en serio. Siempre me hacía las preguntas tarde. Me había acostumbrado a que llegaran las respuestas en general casi siempre antes que mis preguntas. Así que mis preguntas llegaban tarde.

Yo tenía mis hobbies, claro, las cosas que me interesaban a mí, pero eso no tenía nada que ver con el tipo de decisión que tenía que tomar. No estaba preparado para tomar ese tipo de decisiones. Aún no lo estoy.

Al final estudié periodismo. Y me gustó. Sentí que en la universidad "crecía". Eso sí, me enteré tarde de que existían las becas Erasmus y nunca pude pedir una. Podía haber sido más aventurero. Hice una vida de estudiante normal.

Me está costando años saber dónde estoy, llegar antes a los sitios, aterrizar pronto en las situaciones, encontrar las frases que yo (realmente yo) diría en el momento justo de una conversación, estar en el presente, encontrarme en este discurso.

Tengo 41 años y aun no me siento muy emprendedor. Sigo intentándolo.

La curiosidad me ha salvado toda mi vida. He encontrado intuitivamente aquellas cosas que necesitaba encontrarme, y me he sentido libre todas las veces que he querido. Podría ser más libre, sin duda, más indómito y más aventurero. Cada uno encuentra sus límites, y siempre sienta bien ensancharlos.

Pero hay aprendizajes fundamentales en la vida que se pierden en algún momento y luego nos pasamos la vida intentando recuperar:

- El aprendizaje de saber y buscar lo que te gusta,
- Saber disfrutar de cada cosa,
- Aprender a relacionarte con las personas.

Así voy llegando a LABORAGUNEA...

⁵² Para acceder al video de la comunicación, <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/548ecf27859a4.html>

Laboragunea es un lugar físico que se encuentra a 9 kilómetros de aquí, en Leioa, al lado de la parada del metro. Es un lugar abierto al público en el que yo paso unos cuantos días a la semana como educador.

Empecé a llegar a los asuntos educativos hace unos diez años. Recibí formación en Educación Creadora y durante varios años asistí talleres de pintura, arcilla, juego y construcción según sus fundamentos. Trabajo en Solasgune, empresa dedicada de lleno a la investigación social y educativa, generando entornos de aprendizaje a nivel comunitario, en Leioa, tejiendo redes de ciudades de la infancia o abriendo este laboratorio de juego y aprendizajes, Laboragunea, del que os vengo a hablar.

En Laboragunea por las tardes se hacen talleres de pintura y arcilla, y en primavera comenzó también un taller de ciencia. También organizamos o cedemos el lugar para realizar reuniones, cursos, talleres, charlas, videoproyecciones, encuentros y otras actividades relacionadas con la formación educativa y con el crecimiento de las personas. Toda esta información está disponible en la web www.laboragunea.com y no me voy a extender en ello ahora.

Yo trabajo fundamentalmente como asistente en EL ESPACIO DE JUEGO Y APRENDIZAJES DE LAS MAÑANAS de Laboragunea, y en esta experiencia voy a centrar mi presentación.

Al Laboragune por las mañanas vienen personas de 0 a 100 años a hacer sus trabajos, a construir sus juegos, a compartir sus aprendizajes, en compañía de otras personas con las que a veces comparten planes. Es un espacio de *coworking* pero desde un punto de vista educativo: un espacio para el cuidado de las personas.

Mi labor como educador básicamente consiste en cuidar el ambiente y asistir a cada persona en sus necesidades, sin proponer, sin dirigir, sin valorar, sin marcar objetivos. Mi hija Nora tiene seis años y viene también conmigo cada día. Los demás padres o madres que vienen a traer a sus hijas o hijos escogen si quedarse o marcharse a hacer sus cosas. Si escogen quedarse también hacen sus cosas. Puede ser para ellos un espacio para leer, reflexionar, escribir, hacer collares, estiramientos, cortinas, jugar, mirar por el microscopio o charlar, claro.

Es un espacio de relación muy rico formado por personas de diferentes edades. Un entorno de autonomía y responsabilidad. Algo tan rico y necesario... y a la vez tan inhabitual!!

LA RUTINA

A partir de las 9 y media abrimos la puerta y las personas pueden ir llegando. El momento en que llegue cada una estará bien. Estresar a los niños, perdón, a las personas por las mañanas es empezar mal el día.

A medida que van llegando, los planes los hacen ellos. Y siempre hay planes.

A las 11 y media nos solemos reunir para hacer el hamaiketako, básicamente: fruta variada y jugosa de temporada, aguacate, zumos, leche de arroz, infusiones, pan, queso, aceite de oliva, tomate cortado o rallado, frutos secos, muesli, cereales varios, tortitas, levadura de cerveza (qué éxito tiene!), a veces también café para los adultos. Seguro que me dejo algo. La fruta está disponible durante toda la mañana junto al agua.

Entre la 1 y media y las 2 recogemos entre todas y nos marchamos.

¿QUÉ OCURRE EN EL MEDIO?

Lo que cabía esperar: Cada una hace sus cosas a lo largo de la mañana. Confiamos en sus capacidades y les dejamos probar y equivocarse. Es importante saber esperar a que las cosas ocurran, sin anticiparse. Esto habitualmente resulta muy difícil para las personas adultas en su trato con niños.

En unas condiciones de seguridad y aceptación, el juego auténtico y profundo sale de dentro, sin consignas externas. Cada una decide a cada momento qué quiere ser, dónde estar, qué hacer. En el juego no hay un proyecto sino una necesidad. Es puro placer, pura deriva. Por eso aunque nos resulte misterioso no les preguntamos qué están haciendo. Para no frenarles.

Los aprendizajes se hacen a partir del entusiasmo, de enganchar con algo que te mueve, aunque no sepas qué es. Las derivas y los intereses de cada persona son diversos y heterogéneos y se van conectando unos con otros en función de los intereses. Acumular experiencias de placer te muestra el camino hacia ti.

Para cada actividad hay un espacio colectivo y un espacio privado, el que cada uno decida. Identificar y proteger los frágiles procesos de aprendizaje incipientes, protegiéndolos de interferencias, es una de nuestras labores como educadores. Que cada uno pueda elegir jugar solo siempre que quiera. Nos respetamos en nuestra convivencia. Aceptamos al otro tal como es, con sus circunstancias.

El espacio físico es diáfano aunque tiene sus rincones, por ejemplo tras los armarios. Cada uno escoge qué hacer y dónde ponerse a ello. Los materiales están a su alcance, no son excesivos.

ALGUNAS APUESTAS DE LABORAGUNEA

- Que cada persona que venga pueda aprender desde el placer, siguiendo su deriva personal y sus ritmos internos, en un ambiente rico y relajado.
- Juntar a personas de diferentes edades llevando a cabo sus aprendizajes no hace sino enriquecer los aprendizajes integrales de cada persona, fortaleciendo además la sensación de cada uno de estar viviendo un aprendizaje propio.

- Escuchar y atender todas las necesidades de todas las personas que trabajan/juegan/aprenden en Laboragunea. Los planes llegan de ellos. Proveer de los materiales y la asistencia necesarias es nuestra labor como educadores.
- Vivir día a día nuestra pasión educadora, investigando y replanteándonos continuamente las mejores condiciones para que se den los aprendizajes saludables.
- Invitar a todas aquellas personas, junto a las que queremos seguir aprendiendo, a que compartan con nosotros sus conocimientos.
- Salir a nuestra comunidad en nuestros aprendizajes vitales. Participar en procesos comunitarios de aprendizaje. Participar en el pueblo. Salir al campo y participar en el pueblo. Las dos cosas son importantes.

El papel del educador es un ejercicio de presencia. Ha de estar tranquilo, equilibrado, atento, cuidando los detalles, la sensibilidad de cada persona, centrado en la relación. Sin protagonismo, sin “poder”, con honestidad y desde el bienestar.

Me gustaría despedirme con una pregunta que me ronda mucho últimamente:
¿Se puede no aprender?

“VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada gúestáltica”

Ana Seijo Cuba y Sabela Pernas Soto

VideodinamizArte (Galicia)

Introducción

En el contexto actual, momento en que nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información, somos consumidores, pasivos en la mayor parte de los casos, de gran cantidad de material audiovisual que ha pasado a tener un papel fundamental en las actividades sociales, culturales y económicas.

Consideramos el audiovisual como un medio de expresión con mucho potencial, a la altura de otras expresiones artísticas y asequible, gracias al avance tecnológico y la democratización del medio.

Creación y terapia

Desde la perspectiva humanista, el acto de creación es una necesidad fundamental. Todos somos creativos y nos sentimos impulsados a crear algo auténticamente nuestro, a realizar algo significativo por nosotros mismos. En la medida en que el proceso creativo es una vía para la resolución e integración de conflictos internos es terapéutico por sí mismo.

Concebimos la terapia como una herramienta de auto-conocimiento y desarrollo personal, no ligada por defecto al concepto de enfermedad. El encuentro terapéutico y, más concretamente, el planteado desde una vertiente artística, es considerado como el desarrollo de los aspectos saludables de la persona para vivenciar estados de plenitud a través del proceso creativo.

La terapia gúestáltica es un **encuentro** existencial entre personas, que permite al individuo “revelarse” a sí mismo en el proceso de ese encuentro.

Por otra parte tanto la creación, como la terapia implican **cambio**, ya sea de una forma en otra, o de una conducta o un nivel de conciencia respectivamente.

Mirada y encuadre

La confirmación, a través de una imagen, de un movimiento interno, es muy potente como herramienta para facilitar el darse cuenta de la persona. Más si esta expresión se toma como una especie de espejo en movimiento, lo cual es facilitado por las características intrínsecas en el vídeo y si el proceso de creación es guiado y orientado hacia una toma de conciencia personal.

Nos encontramos así con el fenómeno de la mirada. Decidimos qué, cuándo y cómo miramos, en qué momento y qué duración tiene nuestra mirada, en qué lugar queremos conectarnos con el mundo, o bien si queremos aislarnos.

De dónde ponemos el foco depende aquello que entra en nuestra conciencia. Cuando para mirar empleamos una cámara entra en juego el **encuadre**. El encuadre fragmenta, selecciona y pone límites a un espacio continuo, y lo hace en función de criterios personales. Construimos así un marco que actúa como frontera de nuestra mirada, una forma geométrica abstracta que separa lo que nosotros seleccionamos, lo que queremos, lo que decidimos expresar y comunicar. Ante las innumerables opciones que tenemos delante tomamos la decisión de encuadrar algo determinado de una forma concreta.

Se trata de partir de la necesidad de expresar emociones y sentimientos, de filmar el pensamiento y el sentimiento personal a través de nuestro entorno y la elaboración del mismo en función de nuestra necesidad de comunicar lo personal, aquello que nos emociona.

Cada uno colorea el mundo con su propia vida interna, la posibilidad de integrar aquello que vemos es el factor que determina que una proyección deje de ser patológica para convertirse en creativa. La proyección creativa implica un diálogo con el propio sí mismo, que luego se concreta en un concepto, obra o conducta.

Metodología: el experimento audiovisual

Concebimos el desarrollo de nuestros talleres como un experimento global, donde se van empleando diversas técnicas en función del propósito final: facilitar que el participante defina la idea, el tema que quiere explorar a través de las técnicas audiovisuales y que resultará en una pieza audiovisual como obra final.

Participantes

Los participantes de los talleres VideodinamizArte son, cada uno, autores individuales de una pieza audiovisual desde el inicio del proceso hasta el final. Son ellos quienes partiendo de su propia idea la elaboran, ruedan y editan hasta crear una obra audiovisual. Durante el proceso son acompañados por dos profesionales, una terapeuta y una comunicadora audiovisual que facilitarán su paso por las diferentes etapas que más adelante especificaremos.

A pesar de ser un trabajo individual, los talleres se desarrollan en un formato grupal, de entre 5 y 10 personas, con un promedio ideal de 8 miembros, para que el grupo sea lo suficientemente nutrido y la atención sea la adecuada para cada uno de ellos.

Los talleres de VideodinamizArte son versátiles en cuanto al público al que van dirigidos, así como respecto al tema que abordan. Han sido llevados a cabo con un amplio espectro de edades.

Puntos de partida

Partimos de una orientación general, un enfoque lo suficientemente abierto que señale la dirección de la propuesta, de este modo damos una especie de sostén o ancla, un punto de partida a partir del cual comenzar a explorar. Hay una intención latente en el planteamiento del título, si bien éste se concretará en un tema individual según la propuesta encaje en cada uno de los participantes.

Procedimiento

Una vez planteadas las bases de donde parte el experimento de videocreación VideodinamizArte, nuestro procedimiento de trabajo se estructura en tres grandes bloques, al igual que todo proceso de creación audiovisual:

I. Pre-producción

II. Rodaje

III. Edición

A continuación exponemos la forma de trabajo habitual en los talleres de videocreación VideodinamizArte.

La etapa (I) PRE-PRODUCCIÓN se dirige al esclarecimiento de la idea a comunicar por cada participante, durante este proceso comenzamos trabajando a través de dinámicas de contacto promoviendo una actitud de curiosidad y sorpresa, con interacción entre los miembros del grupo. De esta forma y con espejos como objeto intermediario vamos centrando el foco sobre el hecho de mirar, hacia dentro y hacia afuera.

A lo largo de las sesiones que constituyen esta fase de pre-producción la terapeuta irá tirando de diversos hilos para ir vislumbrando un tema a trabajar, aquello que mueve al participante, que le emociona.

Es el momento de lidiar con concepciones erróneas de base como el: *“Yo no soy creativo”*. Diferentes dinámicas abordan este tema en concreto, posibilitando, a través del juego, de la experimentación, dejar de lado dichas concepciones y predisponer a los participantes a una exploración, a un aprendizaje con mayor permiso para adentrarse en lo desconocido.

A lo largo de diferentes sesiones y a través de diversas dinámicas de creatividad y técnicas, como: *“tormenta de ideas”*, *“mapa mental”* o algunas de elaboración propia como la denominada *“cinco sentidos”*, vamos llegando a un núcleo temático que se hace más fuerte a medida que pasan las sesiones.

Llega entonces el momento de poner conciencia, algo que sucede en el encuentro entre terapeuta y participante. Así, en el intercambio comunicativo, la terapeuta recoge aquello que tiene *“chispa”*, que vibra, la *“semilla”* de creatividad, aquello que percibe que tiene mayor fuerza, para devolvérselo al participante y ver si encaja en su idea, a

modo de aclaración de la misma. Se trata de promover que el participante vea el “camino hacia” aquello que quiere contar.

Cuando el tema está completamente definido y articulado a través del lenguaje y el participante tiene claro qué quiere comunicar hemos de facilitar las condiciones que le ayuden a sostenerse en el proceso creativo. Entramos así en la elección de la “historia” que queremos contar, que desarrollaremos en el siguiente punto.

Del qué al cómo

Es ahora el momento, antes de pasar al desarrollo del experimento a través de los medios tecnológicos, de hablar del cómo los participantes llevarán a cabo su idea. Las fases anteriores han narrado la forma de averiguar qué quieren contar cada uno desde los pensamientos y emociones que les ocupaban el momento en que deciden participar en el curso. Sin embargo, en la comunicación audiovisual el cómo dice algo más de lo que se dice.

Así, la profesional proveniente del ámbito de la comunicación audiovisual viene llevando a cabo su labor desde la primera sesión, ya que desde el primer momento se van intercalando las dinámicas citadas con la presentación de referentes audiovisuales. Consideramos muy importante la visualización de otras formas de contar historias, miradas diferentes hacia la realidad cotidiana, donde se manifieste la importancia de la idea, más allá de dificultad técnica.

Del mismo modo es fundamental el acercamiento al lenguaje audiovisual con las características de composición y narración intrínsecas que posee. Aprender a comunicar en otro código supone acercarse al significado de las unidades mínimas de composición audiovisual: los planos. La relevancia del sonido es un apartado nuclear, como recurso para completar y potenciar las imágenes, aprendiendo los tipos de sonidos que se pueden dar en una película a través de ejemplos y ejercicios. Por último se inicia en esta fase una explicación teórica del montaje y su relevancia como fase final de construcción de la idea.

En la medida en que los participantes hayan aclarado la idea que quieren comunicar y expresar, la plasmarán de forma concreta en la escaleta: un conglomerado de diversos documentos que se utilizan en producción audiovisual.

Se convierte así en una etapa donde el participante integra en su día a día directamente la actividad creativa. No ya en el plano abstracto, como hacía en un primer momento al estar pensando en la idea, sino en la práctica -implicando a las personas que le rodean, conociendo mejor su contexto a la hora de buscar localizaciones, etc.- ya que moviliza sus recursos para tratar de alcanzar un objetivo planteado por él mismo.

Materialización del experimento

Una vez puestas en juego todas estas formas de abordar el qué quiero contar y cómo puedo contarlo, el participante llega la hora de llevar a la práctica lo plasmado sobre el

papel, en la escaleta y comenzar la fase de (II) RODAJE. Durante la fase de grabación son completamente autónomos, se les han facilitado las directrices necesarias y unas cámaras de vídeo manejables -aportadas por VideodinamizArte- con un tiempo limitado de “brutos” –tiempo total de grabación antes de la edición– que posibilita el montaje en las sesiones que conforman el taller.

Una vez recogidas las imágenes, fase para la que disponen de una semana de duración, es el momento de pasar a la fase de (III) EDICIÓN. Esta etapa se desarrolla ya delante de los equipos informáticos -normalmente ordenadores portátiles de los propios participantes, o bien facilitados por el promotor-. Se aportan las directrices necesarias para el manejo del programa de montaje, en función del nivel donde estén los participantes, así como las orientaciones o sugerencias respecto al engranaje de los planos definidos previamente.

En este momento tiene más relevancia el papel de profesional del mundo de la comunicación audiovisual, que también echa mano de los miembros del grupo que, en tanto creadores y autores, dan sus opiniones a sus compañeros, continuándose el proceso de colaboración y resonancias dentro del grupo.

Por último, rematada la pieza audiovisual de cada participante, que suele durar entre 2 y 5 minutos, llega la hora del visionado, la fase final.

El visionado de la obra final de cada uno en grupo permite mostrar el producto ante el autor y otras miradas. Es una etapa que completa el proceso, más allá de que después, en función de la decisión del autor, esta obra pueda ser divulgada más allá del grupo de trabajo, por medio de Youtube o en una exposición pública. Por regla general los participantes, reticentes en un inicio ante la posibilidad de enseñar su obra a los demás, una vez realizada ésta están dispuestos a mostrarla, ante la satisfacción del trabajo producido.

El hecho de exponer el trabajo creativo resultante del proceso es una forma de mostrar una parte de ti, aquella que te motiva y te ha impulsado a expresarte, aquello que quieres comunicar en definitiva. Siempre bajo una mirada libre de juicio que respeta la naturaleza estética del cliente como individuo único y acoge el aspecto íntimo y personal volcado en cada obra.

En esta etapa es cuando el terapeuta hace tomar conciencia al participante del mensaje que él mismo se manda a través de la pieza audiovisual. Esto se hace preguntándole qué ha aprendido durante el proceso, ya que la conciencia sobre esto varía en función del momento personal de cada uno. Algunos participantes tienen un mayor nivel de conciencia desde el inicio, mientras que otros no elaboran la información hasta que visionan el resultado final, e incluso posteriormente, tras una fase de asimilación de lo creado.

Es el momento de mirar desde fuera la proyección que hemos plasmado. La proyección, que no deja de ser una forma de escapismo, pone fuera aquello que surge del interior, y ahora nos es devuelta en forma de imagen, como si el vídeo fuera un espejo en movimiento.

Acoger y recibir los comentarios que sugiere y evoca la obra de cada uno en el resto de participantes colabora a esa integración del mensaje, a la apropiación de lo proyectado en la medida en que el terapeuta lleva al autor a conectarlo con el aquí y ahora y a encontrarle un lugar en su auto-concepto, flexibilizándolo y enriqueciéndolo. De esta manera es finalmente promovido un ejercicio de actualización de la persona, formulando nuevas perspectivas de sí misma, ampliando su concepción del sí mismo.

Temporalización

Llegados a este punto, comentamos la temporalización que estimamos necesaria para llevar a cabo los talleres de VideodinamizArte. La duración total del taller es de un mínimo de 30 horas, repartidas en un mínimo de 10 sesiones, con espacios de incubación entre sesión y sesión -especialmente en la fase de Pre-producción- de una semana. A esto se añadiría una semana destinada a la fase de rodaje y las sesiones de edición –4 por lo general–, que pueden ser agrupadas con una frecuencia mayor.

Conclusión

A modo de conclusión podemos resumir el desarrollo del experimento de videocreación VideodinamizArte de mano del símil de la sinfonía que propone Zinker y que es extrapolable a todo proceso creativo. Así en el **primer movimiento** se presenta la información y surge un tema general a tratar, de modo que en el **segundo movimiento** se realiza un proceso de búsqueda que incorpora detalles al tema esbozado, enriqueciendo la comprensión del mismo. En el **tercer movimiento** es el momento de facilitar un desarrollo dinámico del tema principal, para por último, en el **cuarto movimiento** resolver e integrar el tema, celebrando el acto mismo de la creación.

Todos los pasos o movimientos en lugar de la música o las artes plásticas se materializan en este caso a través de las herramientas audiovisuales, lo que es hoy por hoy posible gracias a la presencia de la tecnología en nuestro día a día.

En último término lo que esto supone es ampliar las posibilidades de expresión artística acercando un nuevo medio a la persona. Así los participantes pueden entregarse al proceso creativo para (confirmada su capacidad como creadores a través de la obra realizada) convertirse en seres humanos integrados.

Bibliografía:

AUMON, J., BERGALA, A., MARIE, M., VERNET, M (2005) *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona, Paidós.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, E. (2011) *Arteterapia humanista*. Madrid, Mandala Ediciones.

MARTÍN GUTIÉRREZ, G. (Ed.) (2008) *Cineastas frente al espejo*. Madrid, T&B Editores.

MARTÍN GUTIÉRREZ, G. (2008) "Entre el reflejo y la sombra. Estrategias del yo en el cine". En *Cineastas frente al espejo*, 53-65. Madrid, T&B Editores.

MUÑOZ POLIT, M. (2006). "Las necesidades desde el punto de vista de la psicología Gestalt". *Psicología Humanista*, vol2, IHPG, México.

PEÑARRUBIA, F. (2008) *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid, Alianza Editorial.

POLSTER, E. y POLSTER, M. (1974). *Terapia gestáltica*. Buenos Aires, Amorrutu Editores.

ZINKER, J. (1977) *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Buenos Aires, Paidós.

"Conciencia corporal en la vida cotidiana". - Gestalt

Juan Carlos Egurcegui

La propuesta de este taller es que tomemos conciencia a través del cuerpo de las distintas tensiones musculares que llevamos encima desde que nos levantamos hasta que nos acostamos. Tensiones que acarreamos como una mochila y que suponen un desgaste continuado de nuestra vitalidad.

Estas tensiones quedaron fijadas en el pasado y en la actualidad funcionan automáticamente (inconscientemente) en todos y cada uno de nuestros actos cotidianos. Darnos cuenta, de una manera práctica, de los mismos es el primer paso para romper su automatismo y abrir la posibilidad de recuperar movimientos y posturas más naturales y menos desgastantes de nuestra vitalidad.

"Cuerpo que escucha, cuerpo que expresa". - Espacio Movimiento, Río Abierto

Lidia García y Mari Sol Román

La intención esencial es, desde la conciencia abierta, limpiar los nudos de energía emocional que se encuentran en nuestro cuerpo físico en forma de tensión, carga, bloqueo o incapacidad, que oscurecen y distorsionan la irradiación de nuestra luz personal.

Con ayuda de la música, liberando el movimiento, la voz, la expresividad, facilitamos la escucha de nuestras sensaciones internas corporales, permitiendo así la apertura de los caminos de expresión hacia el exterior, a través de estos medios se van limpiando los nudos, liberando la energía retenida, recuperando y habitando lugares en nuestro cuerpo, emociones y conciencia, con el fin de manifestarnos desde una mayor conexión con la esencia.

"Ser educador/a: Luz y sombra". - Gestalt

Pablo Pérez Ladrón

Tal como somos, así nos mostramos y actuamos en nuestro ámbito profesional.

Nuestra forma de ser docentes, nuestra forma de enseñar y de relacionarnos con los diferentes sectores de la comunidad educativa, está directamente relacionada con nuestra forma de ser personas.

Nuestras cualidades, nuestros defectos, nuestro carácter, nuestros miedos,... En definitiva, nuestra luz y nuestra sombra conforman nuestra manera de actuar en el mundo.

El autoconocimiento es una herramienta esencial que nos permite ver cuáles son los obstáculos que nos impiden trabajar desde la autenticidad, desde el "darnos cuenta".

Este taller es una invitación a transitar por el camino del autoconocimiento, es una propuesta para dar un paso consciente hacia nosotros-as mismos-as.

“Aplicaciones del juego simbólico como espacio protector y creador en el ámbito educativo.” – Terapia del Juego de Arena (*sandplay therapy*)

Ana Belén Pardo Porto

“Hay veces en que las manos saben cosas con las que el intelecto lucha en vano...”

Crear un espacio de reflexión y análisis para ampliar y enriquecer la mirada de personas relacionadas con la educación en la resolución de conflictos. Enfoque sistémico y humanista en el que la herramienta simbólica nos abre un canal de curación y reconciliación con las dificultades inherentes al convivir y al vivir. Dar vitaminas al alma de los educadores para que desde un lugar adecuado y seguro puedan mirar con esperanza un horizonte de posibles.

Para ello se introducirá la herramienta de *sandplay therapy*, utilizándola grupalmente de manera cooperativa para, entre todos, construir la solución a un dilema escogido por los asistentes.

“Humor, juego y emociones”

Virginia Imaz



Un acercamiento al juego desde la sabiduría del código clown, entendido fundamentalmente como un ejercicio de expresión. Se trata de sacar las emociones que están prisioneras dentro. Una invitación a la ceremonia siempre pendiente de la risa. Hay algo mágico, sagrado, extremadamente serio en cultivar lo cómico, porque el humor es una forma vital de curarnos, de restaurarnos de tantos dramas cotidianos. El humor pone las cosas en su sitio, desenfoca la tragedia, nos redime.

“La presencia y el cuerpo”. – Movimiento, danza

Idurre Azkue

- Conciencia del cuerpo: Percepción, atención, concentración y presencia.
- El cuerpo poético: La metáfora en movimiento.

Mediante diferentes ejercicios y dinámicas iremos afinando la atención en el cuerpo, ampliando su capacidad de percepción y comunicación y desde lo lúdico, exploraremos sus infinitas posibilidades de movimiento, dándole espacio a las sensaciones y emociones que se puedan ir despertando. Trabajaremos también con el lenguaje poético, poniendo en movimiento imágenes, metáforas que tengan que ver con nuestro sentir y que toman cuerpo, poniéndolos a bailar, acercándonos así un poquito más a nuestro SER, a nuestra presencia.

"Cuerpo: Rescatando la curiosidad". – Movimiento auténtico

Betina Weissman

Desde el cuerpo y el movimiento, con música y silencio, buscaremos reconectar con nuestra curiosidad genuina. La curiosidad básica y vital, tan presente en la infancia, y que poco a poco se va tapando con la rutina, la presión y la demandas de la vida adulta. La curiosidad por nosotros mismos, por el otro, por la vida y su creatividad. Curiosidad vivida en nuestros cuerpos y no apenas pensada intelectualmente.

Para este taller será necesario traer manta y cojín.

"Teatro para educadores". – Estudio Corazza para el actor.

Óscar Velado Rodríguez y Alberto López Murtra

El teatro invita a ser otros, a representar esos otros "yoes" o personajes que quedan en la sombra. Permite sacarlos a la luz de forma creativa ganando placer, libertad y la oportunidad de conocerse y comprenderse mejor, tanto individual como grupalmente. El teatro ayuda a unir, a reconciliar todos los aspectos del ser. Impulsa a ser y a no ser, para ser aquel que en la vida jamás podríamos ni querríamos ser. El teatro permite soñar con otras vidas y enriquecer la propia.

"Escucha Integrativa y autorregulación". – Gestalt

Iñaki Zapirain Iturraran

Una de las principales raíces de la terapia Gestalt tiene su anclaje en una profunda confianza en la capacidad de autorregulación del propio organismo que va expresando sus recursos de múltiples maneras.

La propuesta consiste en la creación de un espacio experiencial hacia la integración de lo corporal, emocional y mental desde la auto-escucha y el encuentro con el otro.

Resulta así, toda una "apología" de la integración, más allá de la alienación de los impulsos, los síntomas, las enfermedades y las diversas manifestaciones de la existencia. Integración que deviene en todo un despliegue vital y que conduce hacia el re-encuentro con lo esencial de nuestra vida.

"El Deseo de Ser, una mirada desde la inteligencia corporal y las constelaciones sistémicas". –Aprendizaje vital

Javier García de Andoin y María Ruiz de Oña

Vivir, Amar y Aprender tejen el deseo esencial de Ser y son el fundamento de la acción educativa.

Este taller propone explorar la huella de ese deseo, su vulnerabilidad y al mismo tiempo su fortaleza. El paradigma del pensamiento indio entiende que el ser humano es aquel que aloja este deseo, el que lo reconoce. Este impulso esencial no está construido desde el pensamiento, el pensamiento lo refleja de un modo vivo y creativo o desde el miedo y la autoridad que lo compensa. No es una emoción y es la fuente de todas ellas

Este deseo está presente en cada acto del vivir. La escucha, la percepción profunda, y una mente capaz de mirar más allá de la línea, del hieratismo dominante, son las fuerzas que le dan aliento. Desde la inteligencia corporal y la mirada sistémica de las constelaciones proponemos un espacio de indagación vital, de aprendizaje en primera persona. Una invitación a reconocer esa huella, ese deseo primero.

"Aula multinteligente: 9 maneras posibles de aprender". - Inteligencias Múltiples
Gotzon Ruíz de Apodaca y Regina Rivas

"La educación que trata a todos de la misma forma, es la más injusta que puede existir".
Howard Gardner.

Gracias a Howard Gardner sabemos que el cerebro humano es más diverso de lo que pensábamos, que cada persona tiene un mapa diferente de inteligencias y que por ello solucionamos problemas, aprendemos y enseñamos de diferentes maneras.

La aplicación de las Inteligencias Múltiples en el aula pone especial atención a esta diversidad ya que, el maestro tiene que organizar la clase para que el aprendizaje se pueda llevar a cabo desde todas las inteligencias.

En este taller acercaremos las Inteligencias Múltiples de una manera experiencial y facilitaremos una herramienta práctica para trasladar esta teoría al aula.

"Educándonos desde el alma". - Movimiento Expresivo
Cintia Gómez Arroyo

Nuestro cuerpo nos permite la maravillosa experiencia de la vida: Gracias a la energía que circula por nuestro cuerpo tenemos sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, intuiciones y contacto con el alma. El cuidado que le demos repercutirá en toda nuestra calidad de vida.

Es Expresivo porque nos libera, vitaliza, permite desbloquear emociones, sentimientos, deseos y anhelos olvidados. Nos abre a nuevas formas de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. Además es Correctivo porque, a través de la movilización de los músculos y articulaciones, modifica patrones posturales y de movimiento. Cada taller es una invitación para entrar en un espacio lúdico y saludable a través de la música. Una invitación para salir de nuestros propios patrones y movernos y explorar desde otros lugares nuevos.

El Movimiento y la Música son los ejes del Taller, donde encontraremos espacios dedicados al contacto, el silencio, la expresión, el trabajo en parejas, las posturas de Yoga y la Meditación.

`` EL JUSTO EQUILIBRIO ENTRE CUERPO-MENTE-ESPÍRITU``

CONCLUSIONES

GRUPOS DE ESCUCHA⁵³

El objetivo de los grupos de escucha es facilitar espacios en los que los y las participantes reflexionen en torno a la escucha en los diferentes niveles en los que ésta se puede producir.

Concluir con un objetivo personal en torno a la escucha, tras darse cuenta de algo que pueden modificar, de lo que pueden responsabilizarse en vez de quejarse.

La metodología que se utiliza para favorecer estos espacios es formar grupos por niveles educativos estableciendo un número máximo de 24 personas por grupo:

1. Se divide al grupo en subgrupos, que estarán dirigidos por un/a moderador/a:
 - 1.1.- Grupos de 3 personas (8)
 - 1.2.- Grupos de 6 personas (4)
 - 1.3.- Grupos de 12 personas (2)
 - 1.4.- Grupo grande (24 personas)
2. Desarrollo de la sesión
 - 2.1.- El/la moderador/a recibe a los y las asistentes y explica el objetivo de la sesión, la metodología a seguir (división del grupo en subgrupos y se les dará una pregunta para que reflexionen en torno a ella).
 - 2.2.- Se les invitará a que designen un/a moderador/a que gestione los tiempos y recoja las aportaciones.
3. Pregunta clave:
 - 3.1.- ¿Cómo es la escucha con tus iguales?
 - 3.2.- ¿Cómo es la escucha con los que están a tu cargo?
 - 3.3.- ¿Cómo es la escucha con tus superiores?Algunos grupos se han planteado también la pregunta ¿Qué es la escucha?, ¿Qué podemos hacer con la escucha? o, ¿Cómo es la escucha conmigo mismo/a?
Conclusiones
El/la moderador/a recoge las conclusiones y pide que formulen un objetivo personal tras el trabajo realizado, algo de lo que se hayan dado cuenta, para ir pasando de la queja a la creatividad y la responsabilidad.

TEMPORALIZACION		
1.- Moderador/a introduce y explica la tarea	15 min.	Todo el grupo
2.- ¿Cómo es la escucha con tus iguales?	15 min.	Grupos de 3
3.- ¿Cómo es la escucha con las personas a tu cargo?	15 min.	Grupos de 6
4.- ¿Cómo es la escucha con tus superiores?	15 min.	Grupos de 12
5.- Conclusiones, propósitos,...	30 min.	Grupo entero

Los grupos se organizan de acuerdo a la previsión de asistencia⁵⁴ según matrícula, asignando a cada grupo un coordinador/a tal y como se recoge en la tabla siguiente:

⁵³ Para acceder al video de los grupos de escucha:
<http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54af8490441ab.html>

Nº Grupo	Moderador/a	Nivel educativo	Participantes previsión	Sala
1	Nuria González Zulueta	Infantil	19	Laboa
2	Uxue Pascual Piarres Arregi	Primaria	13	Laboa
3	Unai Totorika	Secundaria E.S.O. / Bachillerato	27 (7bachillerato)	Etxepare
4	Ana Zamakona	Formación profesional	13	Oteiza
5	Ana Macazaga y Mercedes Martínez	Universidad	14	Oteiza
6	Rakel Garate	No formal 1 Educación social, escuelas Libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica.	17	Axular
7	Beatriz Bello	No formal 2 Educación social, escuelas Libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica.	17	Axular
8	Dori Quintana	Otros 1 Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapéutico y Psicomotricistas.	18 / 00	Chillida
9	Mónica Perujo	Otros 2 Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapéutico y Psicomotricistas.	17/ 26	Chillida
10	Nieves Rozas	Otros 3 Padres/madres, estudiantes, desempleo, sus labores	11	Chillida

Por último se exponen las conclusiones en el salón plenario tal y como se muestra en la imagen siguiente.



De izda. a dcha. Rakel Gárate, Beatriz Bello, Dori Quintana, Ana Zamakona, Piarres Arregi, Unai Totorika, Nuria González, Mónica Perujo y Nieves Rozas.

⁵⁴ A la hora de configurar los grupos reales se ajustan a los asistentes. Finalmente el grupo 9 y 10 se fusionan.

Grupo nº 1	LA ESCUCHA – EDUCACIÓN INFANTIL	Nº asistentes 22
Modera	Nuria González Zulueta	Sala Laboa

Nos juntamos 21 compañeras y 1 compañero de esta etapa.



Nuria González Zulueta

➤ ¿Qué es la escucha?

La escucha es:

- Observación.
- Percepción a través de los sentidos.
- Presencia.
- No enjuiciar, no juzgar.
- Contacto.
- Acompañar.
- Empatía.
- Intención.
- Comprender.
- Actitud de estar “ahí”.
- Compartir.
- Cosa de “dos”- Interacción.
- Además de escuchar luego hay que procesar la información recibida.

1._ ¿Cómo es nuestra escucha con los iguales?

- En el ámbito laboral suele ser superficial y se da en unas circunstancias de:
 - No hay tiempo.
 - Con mucho tiempo de “critiqueo”.
 - Estamos mucho en el “hay que”.
 - Estamos con la cabeza llena y “no cabe más”.
 - Nos atrapa el torbellino.
 - “No vamos al baño” en toda la mañana.
- Requiere de:
 - Un pararse.
 - Escucharse a sí mismo/a.
 - Mucho trabajo personal.
 - Actitud de compañero/a.
- Propuesta creativa: “Yoga en las horas de patio con velas”, es decir un espacio de pausa, donde poder encontrarnos.
La escucha requiere de unas circunstancias.
- Cuando se da es emocionante, enriquecedora (al compartir proyectos con otros compañeros y compañeras).

2._ ¿Cómo es nuestra escucha con quienes acompañamos?

Con los niños:

- Por un lado es más fácil que con los adultos, con menos prejuicio. Por otro lado más difícil ya que el estar con ellos implica una gran presencia.
- Ellos/as son puros y esto ya, al adulto le implica estar desde otro lugar.
- A veces nos sentimos frustrados porque a lo largo de la jornada no nos da tiempo a escuchar a todos/as.
- A menudo el planteamiento que se da en las aulas es que ellos/as (los niños/as) son quienes nos tienen que escuchar a nosotros adultos, en vez de al revés.
- La escucha con ellos/as está sobre todo en la actitud, la actitud llega.
- La escucha a través de la mirada.
- Ver, Oír, Mirar.
- En general estamos más receptivos hacia los niños/as que hacia los adultos.

3._ ¿Cómo es nuestra escucha con la autoridad (Administración, Dirección)?

- Al hacernos esta pregunta rápidamente nos hemos ido a cómo nos sentimos escuchados por parte de esta autoridad. Nos sentimos:
 - Con sensación de vacío.
 - Sentimos que “no hay sitio para lo que estás diciendo”.
 - La excesiva demanda de “papeleo” anula el hacer diario, y esto nos genera rabia, impotencia y frustración.
 - Es necesario buscar cosas prácticas que nos ayuden a no enredarnos en todo esto, si no esto nos envenena.
- Escuchamos:
 - A la defensiva, con miedo...
 - Cuando hay más cercanía, escuchamos con más comprensión.
 - También depende de la situación: cuando la dirección la ocupa una compañera porque le ha tocado, y lo mismo que a ella, te podía haber tocado a ti, nos preocupamos por facilitarle las cosas y ahí la escucha puede ser de otra manera.
- Nuestra escucha cambia según “mi momento”, según cómo estoy.
- Creemos que todo es reparable, si estamos dispuestos.

Grupo nº 2	LA ESCUCHA – PRIMARIA	Nº asistentes 15
Moderan	Uxue Pascual y Piarres Arregi	Sala Laboa

Nos juntamos unas 15 personas en total, la mayoría maestras/os de primaria, pero también una persona en calidad de “padre” (entre comillas porque se trata del hijo de su pareja) y una “espía” (así se llamó a sí misma) que venía del campo de la educación social pero quería estar con nosotras por interés especial.



Piarres Arregi

El ambiente fue distendido y participativo, y echamos en falta tener más tiempo, sobre todo para la discusión en grupos.

Estas fueron los principales temas que tratamos en cada uno de los apartados, y las conclusiones a las que llegamos:

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

Se distinguieron desde el principio las dos direcciones de la escucha: YO ESCUCHO y SOY ESCUCHADA. Se desarrolló sobre todo la primera, cómo escuchamos nosotras entre iguales.

La manera en la que escuchamos difiere según nuestro interlocutor: depende de quién sea, nuestro afecto o respeto por él/ella, si es conocido o no, las sensaciones que nos genera...

Identificamos algunos factores que dificultan o entorpecen nuestra escucha en nuestras realidades laborales: el ritmo de trabajo y la falta de tiempo, la burocracia y el estrés, el hecho de que (sobre todo en los centros públicos) haya gente nueva constantemente y los equipos vayan cambiado cada poco tiempo.

En cuanto a nuestra manera de escuchar, comentamos que nuestra propia situación personal y emocional afecta en la manera en la que nos situamos como escuchadores, y que para una buena escucha necesitamos, por un lado, ser conscientes de esto, y por otro intentar crear un silencio o vacío interior para estar receptivos ante lo que se nos está diciendo.

2._ ¿Cómo es la escucha con las persona a tu cargo?

El comentario y sensación general es que no escuchamos suficientemente a nuestros alumnos, pese a estar de acuerdo en que tienen muchísimo que decir y que necesitan tener un papel protagonista en su educación, cosa que el tipo de enseñanza magistral que generalmente practicamos anula casi por completo. Tenemos que considerarlos antes personas que estudiantes.

Coincidimos en la gran necesidad de los niños de expresarse, y la importancia de ser escuchados, puesto que esto refuerza su identidad: *“si me escucha, es que existo”*.

Para ello, deberíamos replantearnos nuestras prioridades en clase, restar importancia y peso a los contenidos y al currículo, cederles más espacio personal a los alumnos. Si los problemas que tengan a nivel personal no están atendidos, afectan a nivel curricular.

Se mencionó que el único momento en el que sí se presta atención a las circunstancias personales y emocionales de los alumnos es cuando existe un conflicto claro. En esos casos, los tipos de actuaciones difieren, pero generalmente se detiene el aprendizaje de los contenidos y se prioriza la resolución del conflicto (no siempre todo el tiempo necesario ni de la mejor manera). Se mencionaron algunas estrategias.

Nos cuestionamos nuestro propio posicionamiento como maestras ante este tipo de circunstancias: ¿En qué momento debemos intervenir, de qué manera? Coincidimos en lo desacertado de algunas intervenciones “tradicionales” (*“Pídele perdón ahora mismo!”*) y se sugirieron otras maneras. Se comentó que a veces hay que dejarles a ellos que busquen las soluciones a sus conflictos.

“Los seres humanos tenemos dos ojos y dos oídos, pero sólo una boca. Por algo será”.

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores?

De la mayoría de las intervenciones se destila la misma idea: un buena escucha a los superiores depende de la manera en la que ellos me escuchan a mí. Para respetar a mis superiores (tanto a nivel profesional como personal), considerar positivamente la calidad de su trabajo, y por lo tanto, estar abiertos a escucharlos, necesitamos previamente sentir que ellos están abiertos a escucharnos a nosotros, y que responden con profesionalidad y calidad humana a nuestras necesidades. En general, no parecía que esta situación ideal se diera en muchas de nuestras circunstancias laborales.

Se comentó la dificultad de la tarea de los superiores: organizar, gestionar, “mandar”. Se comentó que precisamente “enseñar” y “mandar” son las tareas más difíciles de llevar a cabo.

Se comentó que, por mucho que nos quejemos, muchas veces necesitamos una autoridad que nos guíe, como individuos y como grupos. Una compañera compartió la experiencia en su centro, donde se había pasado de un sistema de gestión muy autoritario a otro mucho más horizontal, en el que las responsabilidades no estaban repartidas con claridad y recaían en cada uno de los profesores. Esto resultó en un “desastre total” que conllevó a conflictos interpersonales.

Se mencionó el hecho de que cada uno de nosotros, en nuestros puestos de trabajo, debería de cumplir con sus obligaciones y responsabilidades, cosa que no siempre sucede, para evitar que un exceso de responsabilidad y poder recaiga sobre los superiores.

Finalmente, comentamos cómo nuestra posición como “subordinados” frente a nuestros “superiores” puede trasladarse a la posición de nuestros alumnos como “subordinados” y nosotros como “superiores” en el ámbito del aula. Tal vez deberíamos preguntarnos si nosotras mismas cumplimos ante nuestros alumnos con todo lo que exigimos de nuestros superiores.

Grupo nº 3	LA ESCUCHA – SECUNDARIA (ESO, BACHILLERATO)	Nº asistentes 30
Modera	Unai Totorika	Sala Etxepare

Se observa la heterogeneidad en las formas de expresarse de los distintos miembros de los subgrupos. Así, hay más espontaneidad en los grupos pequeños frente a los más numerosos. Algunos miembros están acostumbrados a hablar en términos más psicológicos mientras que otros apenas toman la palabra.

En general se observa la tendencia a hablar generalizando en vez de utilizar la primera persona.

Reconocen con cierto humor que empezaban los ejercicios haciéndose la pregunta de “¿cómo escucho yo...?” Pero acababan hablando-quejándose de que *¡no me escuchan!*

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

6 grupos de 5 personas

- Sentimos más necesidad de hablar que de escuchar. Más diálogo que escucha.
- Hay dificultad cuando no se comparte la misma visión de la educación o de la profesión.
- Dificultad para abrir el corazón y mostrar el lado más humano.
- Mucho juicio. Las etiquetas y prejuicios están muy presentes.
- Escucha selectiva: cuando me interesa lo que alguien dice.
- Sensación de que en el día a día abundan los discursos negativos (queja) y repetitivos y eso nos lleva al cansancio.
- A veces en el centro no hay momentos, espacios, pero si se coincide fuera se pueden dar espacios de más confianza para la escucha.

2._ ¿Cómo es la escucha con las persona a tu cargo?

3 grupos de 10 personas

- Si es alumno y yo soy tutor, por ejemplo, estoy más mentalizado, desde una actitud de servicio, me siento más seguro, más consciente. Maternalismo-paternalismo.
- Es importante el espacio. Si soy consciente busco un espacio para el encuentro de a dos.
- Es difícil escuchar cuando no están de acuerdo contigo. Cuando nos toca un poco el ego.
- Nos resulta difícil sostener el silencio, el no tener que decir algo.
- A veces nos faltan recursos para gestionar los tiempos de escucha.

- A veces se nos olvida algo tan básico como preguntar ¿qué tal estás/están? y pasamos rápidamente a impartir clase.
- Otras veces hay miedos e inseguridades con alumnos agresivos o con grupos disruptivos.

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores?

2 grupos de 15 personas

- Depende mucho de la confianza con “esas” personas.
- Se dan ocasiones de rebeldía o crítica ante todo lo que viene de arriba a abajo.
- Escucha crítica, según voy escuchando, voy dándole la vuelta, hay una resistencia pasiva. Ponerse a la defensiva.
- También hay mucho juicio: quitar la autoridad a quién no lo merece.
- Dificultad para diferenciar el rol de la persona. Detrás del cargo hay personas. A veces se les ve como máquinas de gestión y dar órdenes.
- Todo lo que tiene que ver con la gestión y eficacia, hace que sea poco humano. No hay lugar para la escucha desde el acompañamiento real.

4._ Conclusiones, propósitos: con qué se queda del ejercicio, qué se lleva como “regalo” cada uno, “me doy cuenta de”, qué es bueno para mí, qué es lo que me desatasca,...

- Mi predisposición cambia, según el ámbito en el que me encuentre: con mis iguales, superiores o con los que estén a mi cargo.
- Reconocemos la dificultad para la escucha sin prejuicios.
- El momento personal en el que estamos afecta mucho a la calidad de la escucha.
- Falta de tiempo y estrés, principales enemigos de la escucha. Hay una presión real por lo contenidos académicos.
- Sensación de que somos parte de una maquinaria. Y esto cuesta mucho.
- Falta de espacios físicos en los centros para facilitar los encuentros entre los colegas.
- La disposición “estándar” de los alumnos en el aula dificulta el contacto y la conexión-escucha.
- El diseño arquitectónico de los edificios dificulta que se generen los encuentros para compartir.
- Importancia de las relaciones informales: cafés, descansos fuera del centro,...
- Durante la jornada cambiamos muchas veces de rol, según el espacio, aula,...
- En el rol de profesor soy más consciente de mi tarea de escuchar, frente a las otras dos situaciones (con mis iguales y con mis superiores).
- En cualquiera de los roles tenemos una tendencia a responder, dificultad para sostener los silencios. No hay tiempo para una verdadera escucha.
- Sentimos como una “obligatoriedad” de responder.
- Sentimos mucha necesidad de ser escuchados.
- Soledad como sentimiento habitual, a pesar de estar rodeados de personas, alumnado, reuniones, claustros, etc.

PROPOSITOS, QUÉ ME LLEVO:

- Me doy cuenta de que siento miedo a pedir. Me llevo la pequeña tarea de que voy a empezar a pedir desde cosas pequeñas.
- Me doy cuenta de que me da vergüenza que me vean vulnerable.
- Ha sido una sorpresa el “ver al otro”. Sobre todo en relación a los superiores, al ver la dificultad de su posición laboral.
- Necesito espacios que faciliten el encuentro y la escucha. Los espacios marcan mucho las relaciones.
- Necesito los dos tipos de relaciones: formal e informal.
- La importancia de mis prejuicios hacia las personas cuando realmente no las conozco.
- Mi actitud cambia con la predisposición del otro hacia mí, la forma de dirigirse.

Grupo nº 4	LA ESCUCHA – FORMACIÓN PROFESIONAL	Nº asistentes 8
Modera	Ana Zamakona	Sala Oteiza

Nos encontramos un grupo pequeño, 8 personas en total que cubriríamos, sin embargo, niveles muy distintos (desde PCPI hasta formación profesional de grado superior.



Ana Zamakona

Niveles inferiores (PCPI sobre todo) más clara la intencionalidad “educativa”. Los niveles superiores (GM y, sobre todo, GS) más técnicos, “profesionalizantes”.

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

- Lo primero que se ve es una necesidad real de tiempos y espacios para que se pueda dar esa relación entre compañeros/as.
- Los centros de FP están atomizados en departamentos distintos con muy poca relación entre ellos.
- Son, además, departamentos “sexualizados” (profesiones típicamente femeninas o masculinas) tanto en el profesorado como en los/as alumnos/as. La relación entre compañeros/as es por afinidades “supuestas”.
- En general, la comunicación se circunscribe a los aspectos técnicos de las materias
- En los PCPI está claramente definida la intención educativa integral de los chicos y chicas y, sin embargo, se dan cuenta de que no todos/as los/as compañeros/as entienden de la misma manera esa intención, qué es educar.
- En general, se dan muy pocas conversaciones serias, poca escucha. La relación se reduce, fundamentalmente, a “escupir” quejas.
- Los claustros, momentos de reunión de todos/as los/as profesores, se han convertido en exposiciones de datos por parte de la dirección del centro.

2._ ¿Cómo es nuestra escucha con quienes acompañamos?

- Clara importancia de la escucha, importancia de las personas (alumnos/as). La verdadera escucha se da no en los momentos oficiales (tutorías, por ejemplo), de modo que hay que estar abierto y dispuesto a abrir o aprovechar esos momentos cuando surgen.
- Escuchar, en el fondo, es siempre igual. Da lo mismo que sea escuchar a un igual, a alguien a nuestro cargo o a alguien “superior”: si se escucha de verdad, es escuchar a personas, con respeto.
- Distintos registros de respuesta: como adulto-guía, de adulto a adulto; se ve que la escucha debe estar ajustada a las necesidades de los/las alumnos/as. A veces escuchan (los más mayores) por empatía con experiencias cercanas, pero otras

veces buscan que les escuche alguien con más experiencia, que les de otra perspectiva distinta.

- Para que te escuchen, tienes que ser una referencia para ellos, hay que ganarse ese respeto. Cuando se logra, es muy rico, es lo mejor de dar clase.
- La experiencia general es que cada vez se relacionan mejor con sus alumnos/as, con menos distancia, con menos rigidez. La categoría de “tutor/a” facilita el acercamiento
- Importante también el tema de la motivación-desmotivación: es importante recuperar la ilusión de educar. Creer en ellos/as. Interiorizar la jerarquía, en el sentido de ser conscientes de que somos los adultos que tienen la responsabilidad de habilitar las respuestas, recursos, normas... que ayuden a satisfacer sus necesidades reales.

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores? Autoridad

- Se observa miedo a expresar desacuerdos. Las personas, en general, no se oponen a la dirección. No está del todo claro si es una cuestión personal (educación) o institucional.
- Relaciones conflictivas. Relaciones aparentemente cordiales que se vuelven inmediatamente rígidas y tensas en cuanto se expresa un desacuerdo.
- Percepción general también de que hay personas y/o departamentos en concreto con más peso, a los que se escucha más.
- Finalmente, se aprecia que lo que hay que hacer es diferenciar personas de cargos: las dificultades parecen venir de confundir opiniones contrarias con ataques personales.
- Esta reflexión parece aplicable también a los conflictos con los/as alumnos/as: entender que ciertos comportamientos, respuestas, comentarios... no van contra nosotros como personas sino como “figuras”, roles representantes de un sistema.

4._ Conclusiones, propósitos

- *“Escuchar sin velos de interferencia/desconfianza”.*
- *“Potenciar los momentos de escucha en el equipo docente con respecto a cada alumno/a en concreto: más conciencia, más atención”.*
- *“Áreas de calidad: integrar lo que se pueda para mejorar la comunicación”.*
- *“Estar presente”.*
- *“Hacer partícipes a los/as compañeros/as de lo que es importante para mí, de lo que intento en clase”.*

Grupo nº 5	LA ESCUCHA – UNIVERSIDAD	Nº asistentes 13
Moderan	Ana Macazaga y Mercedes Martínez Bilbao	Sala Oteiza

Grupo de 12+1 personas.



Ana Macazaga

Comenzamos agrupándonos en parejas, hacemos 6 parejas y al rato, cuando ya estamos trabajando en parejas, aparece una nueva persona que dice encontrarse un tanto perdida en los grupos y a la que le ofrecemos quedarse y así lo hace.

Planteamos el objetivo del taller: trabajar sobre la escucha. Adelantamos que vamos a trabajar la escucha en tres niveles. La escucha con nosotros mismos y las personas que tenemos a nuestro cargo. La escucha con nuestros iguales y finalmente la escucha con la autoridad. Indicamos que avisaremos cuando queden tres o cuatro minutos para que traten de establecer/fijar un objetivo personal en relación al nivel de escucha sobre el que han estado trabajando.

A nivel organizativo planteamos iniciar el trabajo sobre la escucha reflexionando en parejas que se mantuvieron hasta el círculo de cierre final. En el segundo movimiento nos juntamos en grupos de cuatro personas. En el tercer movimiento nos juntamos en grupos de seis personas atendiendo al criterio de estar con parejas con las que no hubiéramos compartido con anterioridad. Finalmente nos juntamos todas las personas participantes en un único grupo y tras reflexionar conjuntamente sobre lo acontecido en los diferentes grupos establecimos las conclusiones a llevar al pleno del congreso.

1._ ¿Cómo es la escucha conmigo mismo y con las personas que tengo a mi cargo, a tu cargo?

- Si soy capaz de escucharme a mí misma y me satisface lo que hago, en ese caso, soy capaz también de escuchar al alumnado incluso en la crítica.
- Entiendo la escucha como respeto al alumnado y como punto de partida para saber qué hacer en mi tarea docente. Solo puedo plantearme la labor docente a partir de saber quiénes son, que les gustaría...
- Tengo dificultad para escuchar al alumnado que es como yo.
- Tengo dificultad para escuchar cuando pongo mucha energía en gustarles, en que vean lo magnífica que soy. Me doy cuenta de que el ego dificulta la escucha.
- Tengo dificultad en escuchar cuando el grupo es grande, me resulta utópica la idea de poder llegar a escuchar al alumnado en grupos grandes.

Propósito que se formulan en este nivel.

Tan solo se hace explícito un propósito, lo formula uno de los componentes del grupo que ha expresado lo difícil que le parece escuchar a las personas a su cargo. El propósito es:

- Encontrar un espacio, un momento en el que preguntar al alumnado cómo se siente, con qué emoción ha conectado en algún momento de la clase, sesión o taller...

2._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

La mayoría de las intervenciones van en la línea de identificar dificultades, resistencias en la escucha entre iguales. Tras las dificultades se formulan algunos compromisos personales de avance en este sentido.

- Dificultad para considerar “igual” a los iguales.
- Dificultad para dar valor a lo que no comparto, y si no comparto no hay escucha.
- Dificultad para escuchar cuando percibo que vienen a pedirme más y más y ahí me asusto, me pierdo y me desconecto.
- Dificultad para escuchar en temas profesionales porque temo entrar en la comparación, miedo al juicio sobre lo que puedan pensar sobre mí como profesional. Me resulta más fácil compartir lo personal que lo profesional.

Propósito que se formulan en este nivel.

- Pedir a una compañera concreta con nombre y apellido que me permita entrar a observar su clase porque me gustaría conocer lo que hace.
- Hacer contacto visual con la persona y desde ahí tratar de serenarme y escuchar.
- Darme tiempo para escuchar sin desconectar, no puedo escuchar si voy con prisas. Dar tiempo y darme tiempo para la escucha.

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores?

- Adoptamos una actitud infantil ante la autoridad en términos de “*me ha pillado*”, “*me retiro*”, “*tengo miedo a las represalias*”
- También adoptamos actitudes de rebeldía ante todo lo que viene de arriba a abajo sin adoptar actitudes críticas.

Propósito que se formulan en este nivel.

- Escucharme, analizarme y darme la autoridad a mí misma para que desde mi propia autoridad, la “otra”, la autoridad externa, me reconozca y escuche.
- Pedir que se me escuche y confrontar la autoridad externa desde mi propia escucha.
- Ser transparente en lo que hago, ponerlo en valor lo que hago y si no les gusta, escuchar los argumentos que me dan e incluir el criterio que me aporten.

Grupo nº 6	LA ESCUCHA – NO FORMAL 1. Educación social, escuelas libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica	Nº asistentes 16
Modera	Rakel Garate	Sala Axular

Los datos aquí expuestos son el resultado del trabajo y puesta en común de dos grupos de 5 personas y otro de 6 personas.



Rakel Garate

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

- Está condicionada según la persona con la que hablas y el sentido de la conversación.
- Solemos hacer juicios de valor sobre lo que nos está contando y en otras ocasiones no queremos entrar en contenidos y solo estamos presentes.
- No llegamos a la escucha como tal, es escasa y la respuesta inmediata, resolutive, en búsqueda de solución y no de reflexión. Productiva y planteando la solución al problema.
- No busca la interacción sino desde cada uno/a.
- Centrada en la palabra y no en el cuerpo.
- No hay espacio para la escucha en las reuniones, están más centradas en la productividad.
- Entre iguales de profesión (educadores) mejor el entendimiento, en cambio con otros (psicólogos, trabajadoras sociales) hay más dificultad.
- Hay mucha queja pero también hay actitud de entendimiento.
- Hay emociones que no nos permiten escuchar y no queremos escuchar emociones displacenteras.
- Escuchamos desde la individualidad de cada uno/a, no se puede escuchar de igual manera a todos/as.
- Hay espacios más favorecedores que otros.
- Nos sentimos mejor escuchados que lo que escuchamos.
- Hay mucha competitividad, recelo y envidia.
- La escucha depende de nuestra situación personal.
- Es importante la escucha para formar equipos de trabajo.
- Sensación de que hay que atizar lo que dice el otro/a.
- Las posturas defensivas o actitudes redundantes bloquean la escucha.

2._ ¿Cómo es nuestra escucha con quienes acompañamos?

- Hay una escucha diferente desde el rol y la responsabilidad.
- Es importante la escucha interna, como estamos, sin juicio, que nos resuena de la otra persona, nuestras emociones...
- Necesidad del otro, no solo la nuestra.
- Importante quedarnos con lo que escuchamos de la otra persona y dejar a un lado lo que han escuchado otros (Informes, otros profesionales...).
- Hay pensamientos que distorsionan y no son controlables.
- Es importante dar y recibir.

- Es importante tener tiempo para escuchar y es peor cuando hay una exigencia y un tiempo limitado.
- La escucha tiene un límite, no somos un vertedero de quejas y no solo una escucha estéril. La queja hay que reconvertirla. Presencia y estar, más que dirigir.

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores?

- Hay varios tipos de escucha.
 - La escucha sorda.
 - La escucha estratégica: se respeta, se plantea y no se rompen los canales, se dice lo que se piensa.
 - Escucha reactiva.
 - Escucha tensa: mucha información, mucha experiencia, pero llega un momento que no se puede mantener. Hay menos tensión con temas sobre la intervención que con temas laborales.
- La escucha es condicionada por el cómo nos manejamos con el poder y si nos sentimos más o menos cómodos en el lugar que estamos en relación con el poder.
- Si no hay reconocimiento de la autoridad del otro no hay autoridad.
- Si hay falta de intereses comunes se crea conflicto. Cercanía y distancia en lo afectivo, ideológico, físico, afinidad... esto influye en la toma de decisiones

4._ Conclusiones, propósitos:

- Ser consciente de los filtros culturales, personales, etc. cuando escuchamos. Si no somos conscientes, no podemos apartarlos.
- No responder nunca en el momento, esperar unos segundos.
- Cuando siento que me escuchan me siento única y me gustaría que la otra persona se sintiera así conmigo.
- Estar presente, acompañar y respeto.

Grupo nº 7	LA ESCUCHA – NO FORMAL 2. Educación social, escuelas libres, escuelas de música, artes escénicas y plástica	Nº asistentes 15
Modera	Beatriz Bello	Sala Axular

Lo que ha ocurrido es resultado de una exposición individual del sentir de cada persona ante cada una de las preguntas, configurándose así un todo relleno de estas percepciones individuales.

El grupo era heterogéneo y provenían de contextos laborales con diferencias estructurales significativas, lo cual ha influido en el proceso de búsqueda de unas conclusiones o pareceres comunes.

La recogida de opiniones es por tanto, una “ensaladilla” compuesta por diferentes ingredientes que apenas se acaban de encontrar, tienen diferentes colores, olores y texturas, y aún no tienen claro que forman parte de esta receta. En esta propuesta de debate se encontraría el aliño que da una cobertura común, que envuelve a todos para darles un sentido como “grupo-plato”. Mi sensación es que todavía era tiempo de estar reposando y que era pronto para “remover el aliño”.

El debate se alternaba entre exposiciones individuales y debates que tendían a alejarse del hilo conductor, lo cual me lleva a leer por una parte, una necesidad de grupo y de ser escuchado; por otra, a interpretar quizás que hay cierta sensación de “no saber muy bien qué es esto de la escucha y cómo hablar de ello”.

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

- Selectiva. Me permito rechazar lo tóxico y recoger lo nutritivo. Lo que no quiero escuchar, no lo escucho. Sólo lo que me interesa y me sirve.
- Creativa. Derivado de esta selección, recojo lo que me nutre y por tanto, esta escucha es creativa.
- Difícil (por la cantidad de información diferente que llega; diferentes opiniones, diferentes posturas, puntos de vista de cada persona... que hacen complicado discernir lo que sí me sirve, lo que no me sirve; aquí se mezcla además mucho componente emocional).
- Dispersa (derivado también de la cantidad de fuentes diferentes).
- Inexistente a veces (como dos monólogos).
- Este tipo de escucha ayuda a avanzar hacia unos ideales tales como el no juicio y el respeto.
- En ella, hay un componente de voluntariedad (elijo voluntariamente si escuchar o no, no viene impuesto por una autoridad ni por un rol de cuidado).

2._ ¿Cómo es nuestra escucha con quienes acompañamos?

- Doble presencia (escucho al otro y me escucho).
- En otras ocasiones hay un “perderme en el otro”.
- Actitud de “estoy para ti”, y en ella, más observación y más atención a las necesidades del otro.
- Más completa que en el caso de la comunicación con iguales, porque aquí hay cierta obligatoriedad.
- Hay un componente de miedo (relacionado con la responsabilidad que tengo hacia los otros).

3._ ¿Cómo es la escucha con tus superiores?

Hay dos maneras de vivir a los superiores: en un caso, se vive con una connotación de imposición-abuso; en otro caso, con una connotación de cuidado. En ambos, se produce una escucha más atenta. En el primer caso, esta escucha es sumisa, resignada, con un claro componente de miedo, y en algunos casos aparecen cuestionamientos mentales ante lo que expresa esta figura de autoridad.

4._ Conclusiones, propósitos:

- Ninguno.
- No situarme en un rol de sumisión frente a la escucha de los superiores
- Cambiar de actitud.
- Parar y estar para el otro.
- Compartir experiencias, seguir en esta conciencia de cómo es el proceso de la escucha.
- Escucharme a mí misma.
- Abandonar el juicio.
- Adoptar actitud de presencia.
- Observar la confluencia y enfocarme al no-confluir.

Grupo nº 8	LA ESCUCHA – OTROS 1 Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapéutico y Psicomotricistas	Nº asistentes 6
Modera	Dori Quintana	Sala Chillida

Este grupo de trabajo está constituido por 6 mujeres.

1._ ¿Cómo es la escucha con los iguales?

Se percibe mucho aislamiento y de ahí la necesidad de una necesidad pedagógica, terapéutica. En las reuniones entre el profesorado, trabajamos lo intelectual, no lo profesional. Se producen conflictos entre grupos de trabajo de primaria y secundaria, entre seminarios, etc., conflictos de intereses entre profes que impiden una comunicación efectiva. A veces es una suerte poder encontrar dos o tres personas con quienes te identificas, con quienes hay una buena relación.

A menudo escuchamos desde la comparación: *“yo no sé esto”, “yo no hago aquello”,* etc. Escuchamos con juicio y con toda nuestra carga caracterial. En realidad, la escucha es pobre. Sabemos juzgar lo que dicen, lo que hacen: *“esto no me gusta”, “éste es de los míos, éste, no lo es”*. Hacemos pre-juicios muy rápidamente.

En los centros los orientadores, consultores, PTs, son figuras que vienen a cuestionar lo que hacen, a promover cambios, esto no gusta y solemos oír: *“¿pero tenemos que trabajarlo todo en la escuela?”*. Somos un movimiento contracorriente, es difícil que acepten nuestras propuestas.

La escucha con mucho juicio es poco entregada: *“yo ya sé lo que hay que hacer”, “yo sé lo que es bueno para ti”*.

2._ ¿Cómo es nuestra escucha con quienes acompañamos?

Es más fácil escucharlos e ir más allá de lo que dicen, es una escucha más profunda. Otra cosa son los padres del alumnado, a veces los “radiografiamos” para ver de dónde viene el problema, ¿qué tienen o de qué carecen para que su hijo o hija reaccione así? Es difícil hacer una escucha entregada y duradera en una clase, ver lo que necesitan, cómo lo necesitan, qué necesitan concretamente de mí, es la percepción, los matices. Esto no ocurre cuando el profesor/a se enfada y se pone a la defensiva. Hay mucho agobio y necesidad de transmitir el currículo, de acabar el temario.

3._ ¿Cómo es la escucha a los superiores?

Es difícil, hay mucha crítica y muchas posturas defensivas. Depende de la autoridad que le demos a la persona; si tenemos confianza en ella o no. Según sea nuestro carácter, puede ser alguien cercano a valorar o por el contrario, alguien lejano, un dictador. La base de la confianza es vital, si hay confianza, puede haber buena escucha, si no, se bloquea.

4._ ¿Cómo es la escucha a nosotros/as mismas?

Es necesario ver cómo automatizamos, nos pesa el “tener que hacer”, las responsabilidades y no nos damos ese tiempo de escucha: “¿qué siento, qué me está pasando?”. Hay que buscar momentos y lugares. Nuestra labor de servicio a veces es olvido de nosotros y de nuestras necesidades.

5._ Conclusiones, propósitos:

Conclusiones

- Poca escucha a nosotros/as mismas.
- Al final la escucha es igual para todos/as, es desde mí: ¿qué piensa el otro de mí?, ¿qué proyecto yo en la otra persona?, ¿qué veo yo en la otra persona que me mueve?
- Es difícil escuchar desde el cuerpo, ser consciente de qué siento frente al otro/a.
- Necesidad de encontrar espacios o grupos pedagógicos para compartir.

Propósitos

- Escucharme a mí misma, sin juicio, con lucidez y honestidad.
- Escucharme el juicio, a veces ni lo oigo.
- Escuchar a los compañeros de trabajo: cuál es su necesidad y su ritmo, qué no pueden asumir.
- Compartir mis emociones con sinceridad, expresar, estar atenta.
- Escuchar sin interpretar.

Grupo nº 9	LA ESCUCHA – OTROS 2 Terapeutas, Formadores de Formadores, Coach, Orientadores, Consultores, Pedagogo-Terapeutico y Psicomotricistas	Nº asistentes 20
Modera	Nieves Rozas y Mónica Perujo	Sala Chillida

Dificultad de escuchar a los que les ponemos una etiqueta, dejamos de escuchar a la persona y escuchamos la etiqueta.

Cuando nos sentimos cuestionados por el otro nos dificulta escucharle.



Mónica Perujo
Nieves Rozas

Pararme a ver qué me está pasando para enjuiciar a esa persona, ver que hay mío para enjuiciarlo, y pararme a ver qué es lo que irrita, pararme a ver si es algo que me ha pasado anteriormente, si es así, ver qué es mío. Esto permitiría abrir un poco la mirada hacia la otra persona.

Escucha; herramienta clave para el desarrollo personal, pues la escucha interior es muy dolorosa pues viene la luz y la sombra y ver las dificultades ya que estamos muy tocados eso es un trabajo arduo.

Una vez desarrollado esta parte propia es cuando estamos más abiertos a escuchar con compasión y empatía hacia los demás.

Necesario prestar mucha atención a lo que me pasa. Y desarrollar la capacidad de perdón hacia mí mismo, y de conciencia de cuáles son los aspectos que tengo que trabajar.

¿Qué podemos hacer con la escucha?

Importancia de cuidar el momento y el tiempo, porque si no parece que la vida se va sin escuchar. Buscar momentos para una escucha propia y esto hace ser más respetuoso con el tiempo del otro.

Propuesta concreta: cerrar los ojos y dejarse sentir, dejarse estar. Desde ahí la escucha es más desde el sentimiento y menos desde la razón.

En la escucha al otro y a mí, me sirvo de la respiración conectar conmigo desde la honestidad, desde la presencia y desde la mayor transparencia posible.

Desapego de la escucha interior para poder escuchar a la otra persona, dejar pasar los pensamientos sin enjuiciarlos, desde la meditación. En la vida cotidiana cuando me vienen pensamientos dejarles fluir, alejándome de él, observarlo, dejarlo estar e intentar que no interfiera en la escucha al otro.

Y en ocasiones esto deberíamos hacerlo presente, poner en voz lo que me está pasando puede ayudar en la comunicación con el otro, ser honesto.

Humor???

Escuchar desde el corazón y no desde la razón.

Tratar de resolver los asuntos pendientes para escuchar, partir de una hoja en blanco.

Escuchar desde la aceptación de lo que hay en mí y en el otro.

Incluirlo, todo, sí a todo.

No quedarme con lo mío, contrastar con el otro lo que le estoy entendiendo para evitar interpretar.

¿Y yo que sé? No dar por hecho mis juicios.

Permitirse no tener que escucharlo todo, no poner tanta atención a lo que viene de fuera si lo tenemos todos.

Integrar el entorno en la escucha; atiendo lo mío, al otro y lo que está pasando alrededor.

“Información sobre la práctica de las clownclusiones”⁵⁵

Humanizar la Educación. Bilbao, 27, 28 y 29 de junio

Virginia Imaz

Las clownclusiones son una marca registrada de la compañía de teatro Oihulari Klown, que hace referencia a una práctica escénica, a medio camino entre la improvisación en juego-clown y el análisis institucional. Este invento es patente de la compañía teatral francesa Bataclown, a quien se le ocurrió en 1983 y se ha desarrollado fundamentalmente a través de la Sociedad Francesa de Clownanalyse (precisamente con este nombre) que fue fundada en 1985 por los miembros de Bataclown en asociación con Alberto-Bernard Mangin. Oihulari Klown importó la iniciativa a España de la mano de Virginia Imaz, fundadora junto con Jose Carmelo Muñoz de esta compañía.

Los y las clownclusionistas son personajes que dinamizan con humor las sesiones densas, polémicas -a menudo inevitablemente graves- de coloquios, congresos, seminarios, reuniones empresariales o institucionales. Se ocupan de poner en cuestión los temas debatidos, muestran las fallas, los prejuicios ocultos, expresan las emociones latentes, dan relieve a las relaciones profundas, nombran lo silenciado y deliran a menudo sobre lo banal y lo irrelevante, aquello que a veces parece nimio pero puede ser sin embargo muy importante, todo ello a través del humor, de la inocencia, del absurdo y de la poesía del juego de clown.

Para desarrollar nuestro trabajo necesitamos únicamente un referente previo y compartido por las personas asistentes. Trabajamos con lo que hemos llamado la memoria caliente del auditorio, así que recomendamos intervenciones cortas inmediatamente después de lo que se haya estipulado como contenido referencial e inexcusablemente en el mismo espacio que ocupe la actividad en torno a la cual se improvisa.

En ocasiones, conviven varias lenguas en un evento, los y las clownclusionistas integran y juegan también el plurilingüismo, en ocasiones con la ayuda de la traducción simultánea.

Técnicamente, el trabajo de Oihulari Klown, pretende enmarcarse en la corriente de “los nuevos clowns”, esto es, en la investigación sobre el “Clown y la vida” y no sobre el “Clown y el Circo” y persiguen el desarrollo contemporáneo, subjetivo y personal del clown que cada persona lleva dentro, a partir del personaje tradicional de Auguste. Están interesados/as fundamentalmente en un clown “adulto”, que improvise para personas adultas.

Se encuentran particularmente interesados/as en la práctica de la improvisación, como dimensión preferente para el juego clown, aunque lo mismo que el grupo Bataclown, consideran que la improvisación no se improvisa.

⁵⁵ Para acceder al video de las clownclusiones: <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54b3eb7f6a23f.html>

Entienden el juego clown ante todo como un divertimento, como una invitación a la ceremonia siempre pendiente de la risa. Hay algo mágico, sagrado, extremadamente serio en cultivar lo cómico, porque el humor es una forma vital de curarnos, de restaurarnos de tantos dramas cotidianos. El humor pone las cosas en su sitio, desenfoca la tragedia, nos redime. Los y las clownclusionistas apuestan por lo cómico, aunque sea o precisamente por eso mismo, para comunicar cosas muy graves o serias. Sus intervenciones son una ocasión para el divertimento pero también para la reflexión. Su lema es desdramatización y humor.

Las funciones de las clownclusiones serían eminentemente tres:

1. Lúdica. Se trata de conseguir imprimir algo de ligereza. Quitar hierro. Divertir. Conciliar.
2. Didáctica. En la medida que los y las clowns vuelven sobre los contenidos tratados, la relatoría, el resumen, sirve como instrumento pedagógico para recordar lo tratado.
3. Reveladora. En ocasiones, el juego conlleva una gran sabiduría. Promueve la distensión. Concilia lo paradójico, lo antagónico y lo vivido como opuesto. Para quien es experto en un tema, una "payasada", en la medida que el humor participa de los pensamientos lateral y divergente, puede ayudar a reencauzar una investigación atascada o abrir la puerta a una conexión mental insospechada.

Los y las clownclusionistas intervienen también en presentaciones de libros y/o revistas. En exposiciones de pintura, escultura y vestidos. En Ferias del libro, de ocio, etc. En reuniones de empresas y en claustros de profesorado. En campañas de prevención o divulgación. En entregas de premios. En muestras de trabajo y mesas redondas además de charlas, jornadas, simposiums, congresos, encuentros, etc. Y la demanda de este peculiar servicio de animación sigue creciendo.

En la actualidad, sólo siete personas del equipo de Oihulari Klown y colaboradores/as tienen permiso para realizar clownclusiones. La práctica, como cualquier otra igualmente innovadora, prospera desde hace 25 años y se expande por nuestro territorio. Entendemos que esto es muy próspero y que una actividad similar puede recibir otras denominaciones, pero Oihulari Klown vela por la calidad de su trabajo y lo ha protegido registrando la marca "Clownclusiones". Sólo las personas *clownclusionistas* son formadas, asesoradas y supervisadas de forma permanente por Oihulari Klown. Sólo son *clownclusiones* si son realizadas por el equipo de Oihulari Klown.

Se trata de oficiar de espejo social. Un espejo que devuelve lo que ve sin complacencia pero también sin maldad. La vieja profesión de "bufón" o de "loco del rey" vuelve a tener -si es que alguna vez la perdió- urgente demanda.



CLOWCLUSIONES, Virginia Imaz, Congreso "Humanizar la Educación", 27, 28 y 29 de junio de 2014

ENCUESTA de EVALUACIÓN

ENCUESTA-CUESTIONARIO

Se reparte a los asistentes la siguiente encuesta de evaluación.



Profesión:

Ocupación

Nivel o Función educativa

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

1.- Cómo me he sentido en el congreso

2.- Qué me llevo de este congreso

3.- Qué he echado en falta o qué propongo para futuros encuentros.

*"Sólo hay dos cosas que pueden hacer que el mundo se transforme: un cambio personal y una nueva educación."
Claudio Naranjo*

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Javier Diez⁵⁶

Se han recogido 83 formularios. En ellos constaban seis preguntas abiertas.

Las tres primeras intentan conocer el nivel de estudios y categoría laboral de los asistentes y en qué nivel educativo imparten clase.

Un segundo grupo de preguntas trataban de conocer cómo se han sentido los asistentes, qué les ha aportado y qué han echado en falta en el congreso.

PROFESIÓN /OCUPACIÓN / NIVEL EDUCATIVO

Las tres primeras preguntas han obtenido respuestas un tanto confusas: las informaciones referidas a la categoría laboral se mezclan con el nivel de estudio alcanzado y con los estudios impartidos por cada asistente. Para poder recabar resultados más precisos se deberían reformular los campos de un modo más claro y, sobre todo, ofrecer listas de categorías predefinidas (situación laboral, nivel de estudios personal y, en caso de ser docente, niveles de enseñanza impartida).

De los 83 formularios recogidos, **67** de los participantes parecen ser **enseñantes** en cualquier nivel educativo. Muchos declaran simultanear varias actividades relacionadas (clases en varios niveles, en educación reglada y no reglada, educador y terapeuta...).

Las **18** personas restantes **no se dedican a la enseñanza**. Estas son las ocupaciones que declaran realizar:

⁵⁶ Técnico de Centro de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de País Vasco, UPV/EHU.

- Actualmente fuera del mundo educativo
- Administrativo jubilado
- Coach terapeuta formador
- 3 Educador social
- Educadora social... / desempleada pero madre
- Formadora autónoma
- 2 Ingeniera
- Forestal/Madre, acompañante, proyecto libre
- Madre y enfermera
- 3 Psicóloga
- Psicoterapeuta
- Psicólogo clínico
- Psicoterapeuta y profesor de yoga, coach
- Terapeuta
- Terapeuta Reiki, educación emocional
- Trabajador social

Destacan 5 psicólogos, 4 educadores sociales y 2 terapeutas como categorías laterales al mundo educativo que podrán de ser tenidas en cuenta en futuras ediciones del congreso.

CÓMO ME HE SENTIDO EN EL CONGRESO

En respuesta a la pregunta *¿cómo te has sentido durante el congreso?* se recogen predominantemente respuestas de signo positivo, generalmente relacionadas con la empatía entre las personas participantes.

Análisis textual: términos reiterados por más de tres asistentes:

a gusto	22	escucha/do/a...	9	integrado/a	5
bien	16	experiencia	9	libre	5
acogido/a	14	compartir/ido/a...	9	motivado/a	5
cómodo/a	12	acompañado/a	7	ilusion/ado/a..	5
emoción/		contento/a	6	participa...	5
emocionado/a...	12	interes/ado/a...	6	conexion/ado/a	5
abierto/a	11	cansado/a	6	expectante	5
humano...	11			agradecido/a	4

QUÉ ME LLEVO DE ESTE CONGRESO

A la pregunta *¿qué te llevas del congreso?* las y los asistentes respondieron de forma variada, pero incidiendo en cuestiones muy parecidas.

Casi todas las respuestas inciden en el núcleo temático del congreso, la educación. Muchos/as de los asistentes (**45**) declaran haber interiorizado **aspectos docentes** que

aplicarán en el **aula**, y otras tantas personas señalan haber obtenido estímulos para introducir **cambios** en el paradigma educativo actual (**46**).

Incluso más importante que lo estrictamente didáctico son las alusiones relacionadas con el **crecimiento personal** (**59**).

El último gran grupo de respuestas (**38**) refieren a lo **convivencial**: se felicitan del excelente clima de interacción durante el congreso y agradecen se haya generado una valiosa red de contactos.

QUÉ HE ECHADO EN FALTA EN EL CONGRESO / PROPUESTAS PARA NUEVOS ENCUENTROS

Dentro de la tónica general de felicitación y deseos de que se realicen nuevas ediciones, se perfilan algunas demandas comunes:

- La programación simultánea de **talleres** y en consecuencia, la necesidad de elegir ha suscitado cierto grado de frustración: **33** personas hubieran deseado apuntarse a más talleres de los que realizaron. Otras **29** desean que los contenidos sean tratados con una mayor **profundidad** en futuras ediciones. Y finalmente, en el mismo sentido, otras **18** opiniones que reclamarían más **tiempo** (mayor tiempo para reflexionar, poder abarcar más talleres...).
- Otras **18** demandan acciones para fomentaran las **relaciones** humanas antes, durante y tras el congreso. Desde una sesión de acogida previa a una cena final, pasando por sencilla disposición en círculo de los asientos para poder interactuar mejor.
- Y es que a **13** personas les han parecido inapropiados los **espacios** de impartición y otras **4** declaran molesto el **ruido** que llegaba de los talleres vecinos.
- **9** personas piden que los contenidos se recojan en mejores **materiales** y que les sean proporcionados. Otras **4** mencionan la **web** como espacio para colgar la documentación o como foro virtual donde mantenerse en contacto.
- **9** personas demandarían una mayor presencia del **euskara** en futuros congresos.
- **7** asistentes hubieran querido un tratamiento mayor de los **adolescentes** o la educación secundaria en la programación, y **1** opinión aislada reclamaría se hubiese incluido las diferentes modalidades de la **educación especial**.
- Finalmente, **4** personas programarían el congreso en otras **fechas** (junio se adaptaría mal a la agenda escolar).

EXTRACTO DE RESPUESTAS

PROFESIÓN	OCUPACIÓN	NIVEL EDUCATIVO	CÓMO ME HE SENTIDO EN EL CONGRESO	QUÉ ME LLEVO DE ESTE CONGRESO	QUÉ HE ECHADO EN FALTA/PROPUESTAS PARA NUEVOS ENCUENTROS
Administrativa	Jubilado	Licenciado en empresariales	Con interés por mi admiración a Claudio Naranjo que ha sido uno de mis maestros principales. Me he esforzado por mi edad avanzada, pero estoy contento por el resultado general	Hay que descubrir el rasgo personal que predomina en cada niño; luego corregir los rasgos negativos, el buscar la vocación propia para en la vida práctica rendir mejor y sobre todo ser más feliz	Creo que hay que encontrar un ideal para toda la vida y para buscar el maestro espiritual apropiado a cada niño
Profesor	Jubilado		Cada vez más cómodo y con más ganas de indagar. Creo que ha ido a más	Información / cuestiones / un fondo de boca emocional de contacto con la herida que me estimula a cambiar	Me ha gustado jubilado
Docente		No formal	Tranquila, entusiasmada, acogida	Confianza y ganas para desarrollar un proyecto	Que continúen realizándose con tanto "amor", más días, más para detenernos y poder profundizar en las ponencias y experiencias
Profesora y pedagoga musical	Profesora de piano complementario	Educación en enseñanzas artísticas (secundaria y no formal). Educación en enseñanzas Musicales (educación especial)	Acogida fenomenal. Plena, acompañada, realizada quizá. Instruida, guiada, escuchada, mirada, observada.	Amigos, ilusión, tranquilidad. La importancia de la escucha, de la mirada, de la reflexión, de cuidarme, mimarme, quererme y no olvidarme de la niña que llevo dentro	Una bolsa para la carpeta, más <i>kleenex</i> con los que secarnos lágrimas de alegría o de superación de mi trabajo. Un bolígrafo diferente que no suelte y no manche tanto
Maestro	Creador plástico, amante de la infancia y persona en crecimiento	Primaria	Me he sentido en empatía total. Acogido	La utilidad de los objetos como símbolos que explican dolores, bloqueos, emociones que llevamos dentro y que mediante la palabra son difíciles de sacar o describir (genograma, bandejas de arena...)	Propongo un "Humanizar la educación 2", pero sin prisa, cocido a fuego lento, para dentro de 2, 3... años. Propongo incluir alguna ponencia, experiencia o taller en que podamos vivir cómo a través de la política artística se puede humanizar la educación
Maestra	Primaria I.E.	3º primaria Jefe de estudios	A gusto en general. Incómoda en algún momento sintiendo los bloqueos, resistencias... del grupo de todos en la educación	Más conciencia de lo que se necesita para el aula, para la escuela : vivencias, experiencias, emoción, conmovedor	Propuesta por algún ponente de pedagogía Waldorf, de la dificultad entre las 3 etapas: infantil, primaria, secundaria. Me parece interesante y aclarificador
Coach formadora	Coach formadora		En el congreso me he sentido en un estado de relajación y deseo de aprender	Me llevo inspiración, reafirmación, experiencias y deseo de ser	En futuros encuentros me gustaría que las ponencias sean más dinámicas e incorporaría la música como herramienta dinámica integradora tanto de las actividades como de las personas. Que algunos talleres prácticos cuiden el recoger y sujetar a los participantes. (han faltado los adolescentes)
Profesora secundaria	Ciencias, geografía e historia	Historia de la ESO y Bachillerato	Conmovida- emocionada – recogida – reconocida - entusiasmada	Seguridad, abrazo, sonrisa, reconocimiento, nutrición	Que algunos talleres prácticos cuiden el recoger y sujetar a los participantes. (han faltado los adolescentes)
Orientadora y profesora	Orientadora	ESO Bachillerato	Expectante. Bien	Una mirada más abierta Me han hecho tomar conciencia de algunas cosas olvidadas y nuevas. Ilusión, ganas de llevar a la práctica las ideas que me han venido durante el congreso	Euskararen presentzi gehiago. Taillerrak egiteko gelak irulatu [?], besteen zaratak ez molestatzearren. Data ikasturte bukatu hain lotuta ez egitea. Aupa eta animo!
		Educador	Útil en el impulse y realización	Una muy buena conexión con una actitud [?]. Emocionante	
	Actualmente fuera del mundo educativo		En los talleres y en alguna exposición muy concreta me he sentido ilusionado. Contento por la sensación de tocar partes emocionales, tanto del ámbito de la educación como de la propia vida. En las ponencias que se ajustaban poco a experiencias reales y concretas, he sentido que me aportaban poco.	El gusto de juntarse con gente con ganas para mejorar el mundo	Creo que ha estado muy bien organizado. El espacio del Aret es demasiado formal, impide la cercanía de público y ponentes que sería mejor menos talleres en número, pero de más larga duración
Maestra ed. primaria	Tutora	1º y 2º de ed. primaria	Bien, con afinidad. Cansada y a la vez conflicto por no poder procesar la información	Sensación de que realmente se pueda grano a grano humanizar la educación. Sensación de grupo, de afinidad y comunidad	Me han gustado las ponencias. Sin embargo se ha hecho demasiado cúmulo de información. Denso a momentos. Revisar la fecha, adecuada para un educador. Muy bien organizado.

Profesora de secundaria		Educación especial	Me he sentido a gusto, cómodo, interesado por los diferentes temas que se han trabajado	Me llevo principalmente una intensificación en el deseo de seguir ejerciendo mi profesión, a seguir indagando, avanzando y poniendo en cuestión tanto mi práctica docente como del sistema educativo. Me llevo reflexión, preguntas, me llevo otra puerta que se abre	Más espacios para trabajar en grupo, conversar y reflexionar práctica y nuestra manera de entender la educación. Más pro del euskera
Trabajador social	Técnico en protección de menores		A gusto en el encuentro con los demás, abierto a la escucha de la experiencia de los demás. Cómodo en el disfrute	Necesito estar más en contacto con mi escucha interna, con mi necesidad, con mis incomodidades... como motor de búsqueda de mi camino, de lo que quiero para mí. Necesito escuchar más mi cuerpo	Espacios o talleres donde los participantes sean los protagonistas el sentido de empezar a compartir nuestras experiencias personales (en el aula u otros contextos profesionales): cómo es mi presencia en el aula; cómo es mi escucha en el aula; qué me propongo para cambiar. Dar espacio a que los participantes compartan desde su creatividad y experiencia propuestas de cambio... para humanizar la educación
Maestra de infantil	Maestra de infantil	infantil	Ayudada por distintos compañeros. He compartido ideas, pensamientos y experiencias, y he visto cómo se sienten algunos compañeros que empiezan en “esto”, en la tarea de humanizar y de educar	Fuerza para seguir trabajando en mi cambio personal	Incluir más talleres de trabajo personal, una base pequeña, una pequeña técnica. Buscar un momento y espacio para comparar experiencias como el de cómo las de las comunicaciones
Profesora de cursos formativos			Me he sentido con curiosidad, con serenidad ante los estímulos que se me han presentado. Me he sentido presente: he estado en el congreso. Me he sentido en la escucha	Me llevo la experiencia, algo en lo que me puedo apoyar en mi mundo, en mi vida	
Profesora de infantil	Infantil 4 y 5 años		Frustrada en muchos momentos por la forma tradicional de las ponencias. Después de los talleres muy bien, y de las meditaciones he aprendido mucho	Más conexión conmigo misma y con otras personas	Experiencias, más talleres vivenciales
Maestra		Educación infantil	Muy cómoda, abierta a las nuevas experiencias que he conocido y con muchas ganas de seguir profundizando en ello y a otras nuevas que vaya encontrando	muchas ganas de responsabilizarme coherentemente con mi deber como maestra	Poder conocer más lo que se ha hecho en talleres y comunicarlo en las que no he podido participar
Maestra		Primaria 3ª primaria	Integrada y muy acompañada, con ideas comunes	Todo	
Maestra de educación especial: Bellas artes			Muy bien, he sentido que todos fluíamos e íbamos en la misma dirección. Un apoyo común	Energía, para seguir buscando este cambio complicado a nivel personal en la vida y en la escuela	En la propuesta de talleres y comunicaciones: El hecho de no acceder de alguna manera –aunque no sea desde la vivencia personal- a las experiencias que se han tratado. búsqueda de lugar/espacio donde los asistentes del congreso nos conozcan nos ayude a compartir experiencias
Técnico de D- monitora a tiempo libre – profesora de ocio y esparcimiento	Actual técnico de I+D (ingeniería química y del medio ambiente).	Ed. formal secundaria / No formal	Expectante, con muchas ganas de aprender y conocer. Abierta	La diversidad de opiniones que se generan ante un mismo tema. Si sólo aquí hay tantas, ¡qué difícil ponernos de acuerdo de puertas para fuera! Recursos. Ha sido genial	Un encuentro informal (cena) para conocer más gente. La comida mejor, al final, para compartir. Más días [emotición sonriente] hubiera gustado participar en más talleres. En realidad cambiar ponencias y con los mismos talleres se puede repetir el congreso. Eran muy interesantes y tengo ganas de más
Maestra de educación especial: Bellas artes		Educación obligatoria	Bien. Con gran acogida por parte de “desconocidos. Escuchada”	La importancia de conectar con uno mismo para poder estar con el otro. Conocimiento de otras experiencias. Contacto con gente nueva	He echado en falta más espacios para reflexionar y compartir los vividos y escuchados. Espacios repartidos a lo largo de las jornadas. Zorionak antolatzaileei!
Trabajador social			Conmigo →(encuentro)← los otros. He disfrutado. Emocionado. Agradecido	De nuevo conectar con mi parte negada. Reconocerme ahí. Entender la fijación de mi carácter una vez más y sentirme en paz → dichoso	Experiencia sobre comunicador de aprendizaje (ya existentes hace mucho tiempo en algunos centros escolares)

rofesora de ciencias ESO-Bachillerato	ESO-Bachillerato	Me ha gustado mucho, ha superado mis expectativas	La confianza de que voy por buen camino, que el trabajo consigo mismo está en la base de la educación	No he tenido ocasión de participar en talleres que me habría gustado. Me ha faltado tiempo	
Jucadora venes y ultos ducación eraria, illeres casas lltura) erapeuta eiki, Jucación nocional	Profesor	ESO – lengua – tutoría	Bien, he visto mucha gente con deseos que comparto. Somos muchos los que queremos humanizar la educación y es importante que nos encontremos de vez en cuando	Muy especialmente la comunicación de Azucena Alonso. Ser meditativa “desde el alma” cuando está en riesgo tu propia vida y la de tus alumnos, en un barrio	Marginal (?) de Bogotá, y saltar el charco sin que nadie la haya llamado, es algo que agradezco. He visto humanidad y hasta santidad.
ihen ezkuntza, ikopedago a	13-18 partikularrak, DBH jantoki, Helduekin euskara...	Lehenengo aldia izan da halako esperientzia bisitzen eta egia esan, asko pozten naiz etorri izanaz. Gustora sentitu naiz, lasai. Sentitu dut sentipen eta sentsazio guztiak esateko espazioa izan dela eta gainera, sentipen eta sentsazio horiek konpartituak izateaz gain, ulertuak izan direla	Kongres honetatik gauza asko eramaten ditut. Lasaitasuna, esperantza, ilusioa. Estankatuak izan nituen urak mugitu egin direa. Kuriositatea piztu zait eta garrantzitsuena, nire burua entzun dut	Para futuros encuentros dinamizaría más las ponencias, comunicaciones y conferencias, porque bastantes han tenido ritmo. Que este encuentro no se quedara en tres días, de alguna manera seguir compartiendo experiencias a través de alguna plataforma virtual para poder continuar <i>trabajando en red</i>	
ihen ezkuntzako akasklea, ikopedago a	Diferentes trabajos relacionados con el cuidado y la educación	Gustora, hezkuntzaren inguruan hausnartzeko aukera izatea berriz eskertzekoa izan da. Dagoeneko hezkuntzaren inguruan pentsatzen eta hitz egiten [nak?] baino denbora gutxiago ematen baitut	Hezkuntzaren bidez zerbaít aldatzea posible delaren sentsazioa. Zalantza asko: aldaltu bai, baina nola? Batez ere “teoria” daramat, baina zenbait experiensien aukezpenaren bidez ere “praktikak” ikusteko aukera izan dut	Taillerren bat euskaraz eskaintzea ondo egongo litzateke	
aur ezkuntza akaslea, ikopedago a	3-14 urte bitartekoekin hezkuntza ez formalea	Oso gustora egon naiz. Giro oso atsegina sortu da (konplizea) parte hartzaile eta hizlarien artean. Ilusionaturik eta pozik entzunadakoarekin. Esperientzia labur batzuek, ordea, ez didate askorik aportatu	Motibazioa; erronka berriei aurre egiteko gogo eta ilusioa; zalantzak, erantzueak eta zalantza gehiago; hausnarketa mordoa; esperientzia oso esanguratsuak; energia pila; izarrak itsasora botatzeko gogoa (...)	Euskararen presentzia beharrezkoa dela usted ut. Faltan botatzen euskaraz komunikatzeko espazioa. Gela ere oso handia izan da inpersonala. Hala ere, “ <i>caminante no hay camino, se hace camino al andar</i> ”. Eskerrik asko!	
Jucadora / teterapeut	Educadora	Secundaria / PCPI	Acogida. Apoyada. Con espacio sonde compartir (sujeto activo). Cerca de personas que no conocía. Con espacios que ayudan al encuentro (descanso con café hace que no nos dispersemos). Revisándome	La necesidad de seguir transformando mi mirada, de ampliarla para no ofrecer sólo desde mis formas de ver y entender. Sentido de pertenencia y contagio de las personas que tenemos ganas de mirar la educación de otra manera y “complicarnos la vida”. Herramientas concretas y muchas preguntas por dar respuesta. La reafirmación de las cosas y hacer bien aunque el centro educativo no lo entienda	Un espacio donde poder dejar tarjetas / información sobre las personas participantes no ponentes. Espacios donde auto-generar herramientas para resolver necesidades de nivel. Otras fechas
rofesora y gopeda	Profesora de Filosofía y Religión en un colegio concertado	Bachillerato	Cansada. Llegué en un momento de cansancio psicológico y emocional. He tenido ese cansancio, pero he descubierto, he sentido, he reflexionado. Casi podría decir que he mirado de frente a mi yo-educador para dialogar	Una terapia personal. Me ha servido como revitalizante, como una ampolla de adrenalina que me hacía reaccionar para volver a levantarme y seguir jadeando por aquello en lo que creo y creo que es bueno para mis futuros	Más espacio para los niveles superiores de educación (ESO-B) Como todo esto se puede poner en práctica en estos niveles avanzados
laestra	Tutora Primaria en la enseñanza pública	1er ciclo primaria	Me he sentido cuidada como persona. Me he emocionado en muchos momentos. He conectado con la niña que fui. Se han abierto puertas hacia el conocimiento personal y profesional	Que para cuidar a los demás tengo que aprender a cuidarme a mí misma. Que es necesario potenciar la escucha. Que tengo que dejar que las niñas/os hagan preguntas. Que la persona es lo más importante en la educación	He visto un enfoque diferente en el tratamiento de la educación seguir con diferentes encuentros sería enriquecedor para los/ las enseñantes. En los talleres había mucho ruido exterior que ir en el desarrollo de las sesiones. Si es posible nos gustaría poder acceder a más talleres. Sería concretamente alargar los encuentros realizar algún posgrado o máster sobre este tema

maestra	Tutora en ed. primaria	Hoy en día tutora de 2º nivel del primer ciclo en Primaria. También he trabajado en ed. Infantil y he sido especialista de inglés y música. El curso que viene seré la jefa de estudios de mi escuela y si todo va bien los siguientes dos cursos	Muy bien. Muy a gusto. A pesar de que me ha revuelto. Muy cuidada. Conexión conmigo misma hoy en día y mi niña (yo de pequeña)	Todo positivo. Parafraseando: LO HUMANO. Me llevo lo humano, el cuidado, el buen trato y sensibilidad, el tacto, lo afectivo, el contacto inter e interpersonal. Disfrute. Me lo he pasado muy bien	¡Sí! ¡Qué se repita otra vez, por favor! Que sea más largo, más Se me ha hecho corto. Hay muchos talleres -o todos- a los que hubiera gustado asistir. Es necesidad. Para el curso que viene apunto, más largo. Mejora: los ruidos que se escuchaban en los talleres. En ocasiones no era posible la escucha e interrupción actividad en sí. Si ha de ser quincenal, que sea quincenal, por ese encuentro salga más. Tal vez en vez de ser un congreso que un curso de más horas, o posgrado o máster. Sobre todos que agradecer y no perder el contacto con vosotros [siguen 3 direcciones de email y el nombre de la persona]. Tal y como comentaste al principio, fue un punto este congreso, que crezcamos con él acompañándolo
profesoras		Primaria y secundaria	Acogidas, acompañadas en nuestro campo de trabajo, reafirmadas en el trabajo que desarrollamos, motivadas para seguir aprendiendo, con más apertura a aprender de otras experiencias, agradecidas en la oportunidad de poder disfrutar de este espacio y tiempo, agradecidas a la experiencia compartida	Inquietudes, deseo y ganas de seguir formándonos y compartir la experiencia con los compañeros de trabajo y personas del entorno, la riqueza que aporta la diversidad	Que el euskera tenga presencia
maestra especialidad de música	Profesora en secundaria de AL	Secundaria	Me he sentido libre de estar y de comunicarme en cualquier momento de forma fluida, ya sea verbalmente o no verbalmente	Alguna referencia personal en forma de pequeño descubrimiento sobre mí misma y "pistas", "señales" y afectos. Un gran despliegue de energía que se ha vuelto sobre mí misma. Como una meditación de tres días [emoción sonriente]	No he echado en falta nada porque no venía con expectativa. Propongo que están tan bien nutridos y organizados como es aunque sean diferentes
profesora	Profesora	PCPIS	Apoiada, poniendo "teoría" a muchas sensaciones y formas de hacer. Me he sentido con respaldo	Ilusión y ganas de "dar vuelta" a la clase	Seguir en la misma línea vivencial. (Hubiera hecho los resúmenes de los grupos del viernes aplicando otras inteligencias, más dinámicas. Mejorar las puestas en común. Incluirlo en los cursos de GAR
profesor de Bellas Artes)		Profesor titular de Educación	Muy bien, cómodo (¡buenísimo lo de las clases para "aligerar" presión!)	Saber que hay un gran número de personas relacionadas con la educación en sus sentido más amplio, lo que da pie a la esperanza de futuros caminos a seguir	Aunque es casi imposible, intentar que asistir a más charlas que no suponga tener que elegir y "perderse" otras opciones (que la publicación-resumen ayude un poquito)
profesor de concienciado informática	Profesor	DBH-Bachillerato	Abierto, con curiosidad, un poco crítico (impresión inicial: mucha propaganda y culto a Claudio Naranjo en un entorno un poco cerrado (desde fuera). Luego mejor	Algún contacto. Buenas propuestas (personal, educativo). Lo estémico, meditación, círculo mágico, conectar con el deseo, conocerme (la propia herida). Integración personal. Silencio. Líneas de trabajo concreto	MÁS DOCUMENTACIÓN, especialmente digitalizada. Se me hubiera rara la no mención a la psicología positiva. ¿Se va a colgar o qué? Faltan experiencias más normalizadas (relacionadas con enseñanza reglada) Esto es lo del círculo mágico
maestra	Maestra	Infantil	Cómoda, acompañada, con ganas de, investigando y vivenciando lo aprendido	Esperanza, los educadores deseamos y necesitamos un gran cambio en la educación: los contenidos están en la red, no necesitamos más en los libros. Educar para ser. Educar para vivir. Educar para la felicidad	En algunas ponencias y talleres la información ha sido superpuede encontrar en un folleto o librito sobre el tema). Neces compartir y fundamentalmente vivenciar, porque sino todo se en la mente y no en el ser. Se necesitan más talleres pero lógicamente más pequeños porque si no se puede participar
maestra		Tutora	Me he sentido en un espacio abierto donde las emociones han tenido cabida y un lugar en el espacio no solo personal sino colectivo con miras a trasladarlo al espacio laboral	Una recogida de ideas para trabajar con ilusión y con conciencia	Que se puedan incorporar estos encuentros en las escuelas para llevarlo a cabo con la gente de la escuela

Profesora	Educadora	ESO	Me he sentido bien. Por un lado he reafirmado la importancia y necesidad de saber cuál es mi sitio, dar valor a mi espacio y saber lo que siento. Por otro lado, sentir la importancia de ser cercana y amable	Experiencias compartidas, contenidos, encuentros personales, números de teléfono y emails, ganas de seguir en el camino de la educación desde el corazón. Ver que hay muchas personas que como yo piensan que la educación desde el afecto/respeto/personalizar... pueden cambiar el mundo	Un espacio específico, por nivel, de encuentro permanente p intercambiar experiencias concretas ¡¡¡Gracias!!!!
Profesora	Profesora	Bachillerato	Abierta a propuestas. Hallando nombre para lo que ya pensaba. Aceptada. Entre gente con mis mismos objetivos	Una perspectiva nueva sobre cómo ver a mis alumnos. Y mucho que cambiar y aprender	Alguna ponencia orientada específicamente al bachillerato, q nivel complicado por sus exigencias curriculares (PAU a la vis Hablar de los aprendizajes y herramientas a ese nivel
Profesora de filosofía y de danza	Aprendiz	Acompañante	Centrada, a gusto, disfrutando de ponentes y gentes	Más confianza, esperanza	Talleres como los que Fernanda Martínez hace con sus alum Vivencias, experiencias, situándonos en nuestras niñas. Mila Futuros encuentros más frecuentes. Un cáterin más saludabl más variedad de infusiones). Algún taller más. Paraninfo con estructura para sentarnos en círculo, espiral). Euskara gehiag
Profesora de filosofía y de danza	Profesora de filosofía, profesora de natación y biodanza y clases particulares	Secundaria, bachillerato	Acogida, identificada, integrada, perteneciente a un grupo, a un sector, motivada, descansada, respetada, tenida en cuenta. Divertida. Acompañada. Amada. Me he sentido libre de moverme a gusto	Esperanza. Apoyo, ganas, amor, ideas, un paso más en el conocimiento de mí misma. Los talleres de Lidia, Sol y Betina, muy potentes. Relaciones personales. Las conferencias de Iñaki y Fernanda, fantásticos. Risas, lagunas. La clown [Virgina Imaz]: una crack. La meditación de Rafael Redondo, estupenda. Gracias por el precio tan asequible. Si no, no creo que hubiera podido asistir... pues SAT y otros trabajos son lejanos a mi presupuesto	
Docente-educadora, pedagoga	Profesora	Universidad de Magisterio [sic]	Contenta, acompañada, violenta, identificada... he transitado por muchos estados. Me llevo BIENESTAR, CALOR HUMANO. Muchas cosas	Pinceladas para mi práctica y futuro trabajo de investigación. Más preguntas, más curiosidad en cómo poner en la ACCIÓN y cómo ajustarlo a trámites como la EVALUACIÓN	Espacios que propicien vernos todos. Más tiempo para las comunicaciones y los talleres. Poder participar en más de un habido cosas muy interesantes. Recopilación de material de l diferentes talleres y comunicaciones
Psicoterapeuta y profesora de yoga, coach		Yoga para niños, crecimiento personal en padres y educadores	Muy a gusto con la gente, con las experiencias vividas, con las ponencias. Me he sentido algo removido en los talleres por el proceso personal de mi vida, y encantado de haber estado.	Técnicas de expresión corporal de talleres Rio abierto y Betina Weismman, muy potentes, que me han hecho experimentar y vivir mi presente. Ponencias muy buenas: Iñaki [Zapirain], Tximeleta, Fernanda [Mtnez-Viademonte], Rafa Redondo. Volver a confirmar transformarte a ti misma y luego el resto	Informar (y quizás experimentar algo) sobre Claudio Naranjo y su propuesta de crecimiento personal más allá de la fundació taller más estaría bien. Sigán trayendo a Rafa Redondo o a m espirituales
Profesora de educación secundaria	Dirección y docencia directa	ESO + Bachillerato	Cada día mejor, más conectado y más a gusto. Mas integrado con los compañeros. El primer día me costó, apenas intervine. Ayer con los talleres, con la comida, los cafés, me acerqué a mucha gente. Ahora con las estrellas de mar me he emocionado de verdad. Ilusionado. Reencontrarme con lo edue[?]	La certidumbre de que podemos –puedo- hacer mucho más por mi gente, por mis alumnos y por mis compañeros. Me llevo una recarga de ilusión educativa, un mayor compromiso con mi labor. Me llevo historias prácticas. Motivación, ganas de hacer nuevas cosas. Experiencias. Energía. El gusto de encontrarme con gente non ganas de mejorar el mundo	Quizá alguna experiencia más ligada a cada nivel educativo: r habido nada relacionado con la educación secundaria ni de Bachillerato. Podría haber sido útil compartir buenas práctic diferentes cosas. Un bailecito salsero en la noche del sábado sido genial. ¡Felicitación y agradecimiento a todos los organiz colaboradores!
Artista visual	Arte / educación	Profesora en la Facultad de Bellas Artes UPV/EHU	En casa. Absorbiendo experiencias y conocimientos de personas apasionadas por los mismos asuntos que yo. feliz de compartir, aprender y reconocer que estamos dando forma a un cambio en educación que está en el sentir de todos /as	Educar con/en el amor/afecto, que se puede empezar por poner en práctica algo pequeño, pero empezar poro algo tangible, sin querer cambiar todo de golpe. Y que también se aprende, y mucho, del fracaso	Poder participar en más talleres porque son todos tan intere: que es doloroso elegir
Maestra de infantil / responsable de talleres	Madre y maestra	Tutora de infantil Formación Profesional / talleres videocreación	Emocionada, ilusionada, libre, agradecida Cómoda. Cansada (largo viaje + final de curso). Emocionada. Reafirmada	Ganas de agradecer, fuerza para empezar a ser, seguir mirando, experiencias grabadas en mi piel ¡Me gusta educar! Conocer la situación de otros docentes y centros educativos. Ser consciente de lo que queda por hacer pero saber lo que llevo ya hecho. Mi intuición y mi situación autodidacta es compartida	Mayor presencia del euskera. Mayor presencia, interés, com de la “autoridad” (Consejería de Educación....) Que no coincidan comunicaciones con talleres. Que sigan sie conclusiones. Que no coincida con el final de curso
Maestra de educación infantil	Maestra tutora	Aula de 5 años	Esperanzada. Revuelta, a veces incómoda de ver tantas tareas pendientes (en lo personal). Con responsabilidades, con muchas responsabilidades. Preocupada. Liberada, con espacio	Experiencias, el conocer inquietudes de otra gente, no sentirse sola. Veo que es posible. Esperanza para hacer. Fuerza, energía	Tal vez momentos de silencio y de quietud para poder parar lo que ha pasado en nosotros mismos. Sé que no hay suficien tiempo pero por decir algo.
Educadora	Educadora	Educación	Muy bien. He ido teniendo la sensación de que iba	Me llevo visión, apertura y sensación de paz	Propongo entre diferentes comunicaciones, para y hacer una

		infantil/primaria	pudiendo poner o colocar diferentes piezas de un puzzle. Algunos aspectos me han removido interiormente		respiraciones o pequeñas relajaciones. Más talleres vivencial
Maestra	Educación especial. Pedagogía terapéutica	Infantil-primaria	Muy a gusto y cuidada. Me he sentido motivada, interesada, apasionada, emocionada, conectada, agradecida, escuchada, respetada	Experiencias: conmigo misma, compartidas; saber que hay muchas ganas de cambiar y humanizar y cómo hacerlo. Gente que comparte mi visión amorosa de la vida y actuar desde el corazón, reconociendo la herida interior y sanando	En los talleres había interferencias en ruidos. Necesidad de un espacio "aislado" para propiciar y favorecer el trabajo profundo. Espacio más cercano ponente-oyente. No rigidez en la disposición de las sillas, para facilitar el contacto entre todos. Me gustaría una continuidad del congreso en años futuros y la posibilidad de alargar la duración, haciendo posible tomar parte en todos los talleres ofertados, y no tener que escoger, ya que todos ellos muy interesantes y necesarios. Posibilidad de tener la grabación del congreso y los resúmenes de lo expuesto
Psicóloga. T. Gestalt. T. Sistémica. Familiar			Me he sentido a gusto, sorprendida con algunas propuestas acompañada al ver tanta gente compartiendo actitudes similares, persiguiendo el sueño de humanizar la educación	Emoción, ilusión, ganas de lanzar estrellas, energía	Experiencias, terapia y escuela... nuevas relaciones... cómo juntar estos dos espacios
Jucadora / akaslea	Educadora / irakaslea	Haur hezkuntza	Emocionada por haber encontrado el justo lugar en el que me toca estar. Totalmente en lo humano. He reído y he llorado siempre de emoción positiva. Mucha belleza y amor. ¡Para mí ha sido una pasada! Eskerrik asko!!	Me llevo ilusión, fuerza, ganas, amor, amor, amor, libros, amigos, compañeros, muchas tareas, un juego...	Momentos para hacer la digestión. Segi horrela!
Jucadora social	Prof. servicios a la comunidad	Secundaria / orientación	Momentos de ilusión, de intercambio, de conocer, momentos de duda, de confusión, confrontación. Momentos de sentir que me cuestiono, y eso me acerca a mí, aunque eso de mí, eso que veo de mí, venga también con duda y con rabia.... El ideal y lo real y el yo	Ilusión por seguir aprendiendo, por continuar rebajando conmigo y desde mí, y ganas de compartir y sentir	¡¡Os felicito!!, ¡¡Buen trabajo!! Una cena conjunta rescatando como encuentro en lo infernal
Psicopedagoga. Maestra infantil y primaria	Acompañante y madre. Proyecto educación alternativa. Organizadora cursos educ. alternativa		He vivido sensaciones variadas: he reído, aprendido, aburrido... el viernes lo viví como flojo y ha habido ponencias y talleres muy buenos y otras cosas no tan buenas que no me han aportado tanto	Nuevos campos en los que profundizar. Más recursos para mi trabajo personal. Muchas aportaciones de los profesionales y expertos que han compartido su saber y vivencias, y mucha reflexión	Más espacios para talleres prácticos y menos ponencias informativas. He echado de menos una base sobre el trabajo de Claudio Naranjo en la fundación, ya que siento que la presentación fue superficial y se centró en aspectos formales, teóricos (becas, cursos...) pero no en la esencia del mismo
Genera prestel	Madre, acompañante, proyecto libre		1er día, buff. No me gustó mucho. Sí taller pero no me pareció después práctico en la ponencia común sobre la escucha. La ponencia de la fundación: la info ya está en la web. Pero la clown fue GENIAL, ¡qué pena desaprovechar a esa genial mujer y profesional! ¡¡2º día genial!! Emoción, conexión, refrendar ideas. 3er día reflexión, confirmarme en el camino	Reafirmarme en el camino. Ser parte del cambio y promoverlo, ser "granito de arena". Conocer a otras personas que me ayuden, que me aporten con sus experiencias. Trabajar, transformar más en mí misma	Organizativamente que las comunicaciones hubieran estado para poder elegir los TALLERES. Me hubiera gustado probar con talleres, por ejemplo en viernes por la tarde

psicóloga	Fisioterapia / 3ª edad		A gusto, acogida, libre. No provengo del ámbito educativo, vengo sin prejuicios/condicionantes de la práctica, he participado y colaborado sin cortapisas. Sorprendida y encantada, agradecida. Muy bien organizado y planteado	La alegría de ver a tanta gente inquieta, con ilusión al integrar cosas nuevas u olvidadas, ilusión + confianza en [que] esto tenga efecto contagio y se multiplique. Fortaleza. Virginia Imaz genial!!	Tal vez más debate. La frustración por tener que elegir talleres habiendo tantos interesantes. Poco tiempo para cierres, [XXX] ciertos talleres. Trabajar más adolescencia
educador		Magisterio en educación infantil	Comprendido y reforzado por la cantidad de gente que comparte una visión diferente y más humana sobre la educación. Por parte de la organización se ha tenido un trato exquisito, han hecho un gran trabajo. espero que estos encuentros sean cada vez más numerosos	Cantidad de ideas sobre proyectos que hoy en día ya están en marcha y funcionan. La riqueza de trabajar con concordancia a lo que uno [sic] o respetando ritmos y nutriéndonos de todo lo que tenemos alrededor. Me llevo la intención de trabajar mucho más [XXXX] consciente de emprender hacia un nuevo mundo en educación	Me han faltado horas, a las que poder asistir a más talleres y compartir más vivencias
psicóloga psicoterapeuta	facilitadora de talleres de videoconstrucción docente de ábaco	no formal (niños 8-12/adultos)	Cómoda, tranquila, acogida. ¡Humana!	Esperanza, ideas pequeñas a poner en práctica. La posibilidad de cambio desde lo más pequeño. Confianza en mi trabajo y tranquilidad	Me hubiera gustado asistir a más talleres prácticos. ¡Y que se Galicia! Quizás información más concreta de los comités por comunidades para crear esa red. Aulas con puertas
andereño	Andereño lehen hezkuntza	Gaur egun eskolako ikasketa burua naiz	Me he sentido atendida, respetada. He tenido opción de moverme a mi gusto, respondiendo a lo que en el momento podía necesitar. Me gusta mucho pasar por la vivencia, vivir cosas diferentes y enriquecedoras en los talleres. Sentir que corre la sangre y el pulso por las venas... que es humano sentirse viva	El gusto por mi profesión, por el tema. El contacto con mis tensiones corporales y la manera de abordarlas (preguntarme para qué hago esto: este gesto, esta sonrisa, esta mirada...) Contacto con mis barreras	
profesora	bachiller /PCPI / euskera complementario (/ filosofía / lengua	tutora	Muy bien. Me ha parecido muy interesante	Nuevas propuestas. Otras miradas. información interesante	Me he quedado con pena de no poder participar en otros talleres comunicaciones debido a la simultaneidad. han estado un poco ausentes los ADOLESCENTES y ha habido demasiado enfoque niño
psicoterapeuta gestalt	terapeuta – educadora de educación especial		Muy a gusto. me llegó la “humanidad”. Enhorabuena por la organización y la calidad de ponentes y talleres	Enfoques diferentes. Otras experiencias. recursos y herramientas para mi hacer profesional y personal	No siento incluida la educación especial. No tanto desde el punto de vista de las aulas educativas. Creo que hay un sector de educadores asistentes que trabajan en residencias, centros de día, ocupacionales, e vinculan la educación con lo sanitario. Es necesario llegar a ellos también
	madre y enfermera		Expectante ante tantas posibilidades presentes y futuras. He disfrutado un montón con lo teórico y lo práctico. Me ha parecido un congreso muy [XXX]zado, muy redondo. “Felicidades por la iniciativa y el enfoque”	Muchas muestras en contacto. Principalmente en el teatro. Y muchas reflexiones y vivencias compartidas	Qué pena que personas lejanas no hayan venido a experimentar que yo he experimentado. ¿Publicidad a otras comunidades, centros de trabajo?
maestra de educación infantil PT	E.S.O.		Acogida, cómoda, integrada, a gusto. A la escucha y eligiendo	Principalmente las experiencias de los talleres. El reencuentro con las personas y el compartir	Mejorar las puestas en común, integrarlas trabajándolas previamente, haciendo una síntesis, no más de 10 minutos
profesora de inglés secundaria-chillerato			Estimulada, energizada, inspirada, contenta, interesada, sorprendida, bloqueada, impotente, fascinada con la clown, contactada, recordada	Más conocimiento de algunos campos que conocía muy de oídas. Ganas de practicar con lo vivido. Recordatorio: importancia de la escucha, del movimiento corporal, de inteligencias múltiples, de la presencia, de escuchar mis intereses	Euskerari presentzia gehiago eman. Taldeak egitaratu edo....
psicóloga	educadora y ama	primaria	Muy a gusto, relajada, con muchas ganas de conocer distintos puntos de vista	Sabor agridulce, contenta por todo lo que he aprendido, por la gente que he conocido, pero agobiada y un poco pesimista porque si las cosas en Educación no se están haciendo bien. ¿Por qué no las cambiamos? es un trabajo difícil pero la clave me la ha dado el cuento de las “estrellas de mar” de Fernando	propondría dar los .pps para poder estar más a la escucha y al apuntar de las exposiciones y talleres

Docente			Coordinador a del Área de infancia del una asociación. educación no formal	El jueves 26 de junio la junta didáctica de la ONG en la que trabajo no comunicó la necesidad de un ERE dada la situación económica de la asociación. En el camino de Madrid a Bilbao le comenté a mi marido "No tengo cabeza para irme de congreso". Y llegué aquí, sintiéndome profundamente agredida por el panorama laboral que tengo frente a mí. No puedo dejar de darle vueltas a lo poco valorada que me siento en mi trabajo y la situación tan precaria en la que nos encontramos las y los educadores. Siento que he dado tanto en mi profesión que he acabado vaciándome	Si decía que no tenía "cabeza para congreso", me he encontrado con la sorpresa de que estos días "iban" de corazón, no de cabeza. Y sin mi sensación en este momento es de vacío, el congreso me ha mostrado unas personas y experiencias maravillosas con las cuáles volver a llenarme. Siento que tengo la increíble oportunidad de recordar porque elegí esta profesión y volver a apostar por ello. En mi vida he recibido muchas señales que me han indicado el camino. Y este congreso quedará en mí para siempre como una de ellas. Infinitas gracias y un abrazo desde el corazón a Azucena Alonso, en quién encontré un espejo. A Fresia por su invitación a reconvertir la queja. A Santiago por invitarnos a seguir nuestras "ideas de bombero". A Juan Resno por hacer tan fácil lo difícil. A Janina Espuny por su inspiración. Mi niña interior le agradece a Virginia Imaz por su risa	Propongo que se nos diera un listado de los ponentes para poder contactarlos posteriormente. gracias
Maestra	maestra	educación secundaria	Muy bien acogida, en un ambiente de apertura y respeto Muy interesada, con ganas de aprender de todos los participantes. Atenta y abierta a lo nuevo. He disfrutado mucho	Confianza, esperanza, motivación. Energía. el sentimiento de que somos muchos en este camino de cambio y humanizar la educación y que es posible la transformación desde el lugar donde cada uno estamos. Que hay redes de apoyo. Ideas más interesantes para poner en práctica. También me llevo contactos (personas)- He estado muy bien	No he echado en falta nada. Propongo futuros ENCUENTROS favor.	
Maestra		educación infantil	A gusto, motivada, dispuesta a participar en las dinámicas de los talleres, abierta a escuchar diferentes experiencias que puedan ayudarme a mejorar mi trabajo, con ganas de aprender....	Ganas de saber más, ampliación de mi mirada, he aumentado más si cabe mi pasión por enseñar	Más espacio a la práctica, los talleres a pesar de ser muy buenos quedan cortos de tiempo	
Maestra	maestra	educación infantil – 3 años	Encantada de haber participado. Motivada en la interacción con gente de distintos ámbitos. Contenta de saber que hay mucha gente con esta manera de entender la educación	Conocer gente y experiencias muy interesantes. Ganas de seguir formándome. Ganas de trabajar, incluyendo los temas trabajados. Me llevo algunas actividades para clase	Que la oferta de talleres y comunicaciones era muy interesante se podía estar en todas (podrían hacerse y entregarse en formato de vídeo), aunque no sea lo mismo que participar en ellas tener al menos una pincelada de lo que han hecho los demás	
Profesora		profesora de euskera en euskaltegi	Muy a gusto. He conocido a gente nueva y muy agradable. La organización me ha parecido excelente y el trato humano también	Vivencias y conocimientos. Nuevas formas de enseñar. Ganas de la gente de cambiar las cosas. Conocer a gente alternativa	Los que vivimos en Bilbao podíamos haber tenido conocimiento de gente que venía de fuera y haberles enseñado la ciudad, esta gente, tomar algo...	
Psicólogo	salud mental		Presente. Abierto a lo que iba surgiendo en cada momento	Aliento. Aire fresco. Expansión	Más tiempo para interacción y compartir todas las ponencias	
Profesora de clases		secundaria	emocionada, desconectada, sorprendida, cerrada, con ganas de mejorar y de seguir formándome, he sido consciente de mis barreras y miedos	Nuevas vías de actuación, sensaciones desconocidas, nuevas ideas y el darme cuenta de que se pueden hacer muchas cosas y de que hay muchas formas y personas en el mismo barco	La realización de algún taller más (el tiempo para realizarlo)	
Profesora		formación profesional	Expectante, ilusionada de esta iniciativa y de estar presente en ella	Nueva visión (que ya intuía y he experimentado personalmente). Información sobre redes de otros profesionales. Ideas para aplicación directa en mis clases		
Maestra de lengua e inglés	bibliotecaria escolar	primaria	A gusto, en contacto con una parte personal muy importante en mi profesión: el ser, que no se suele tener en cuenta en otros cursos, talleres, congresos... Ha sido un congreso muy humano	Más ganas de las que yo ya tenía de trasladar a mi trabajo un trabajo de desarrollo personal de varios años. Trabajar el clown para rescatar la payasa que llevo dentro	Me sobran un poco este tipo de recogidas, como esta y la de Bilbao porque creo que la mayor parte de las opiniones se repiten y con que se recogieran entre varias personas y se incluyeran en el material que va a salir (al final me ha gustado mucho). El resto del congreso: organización, ponente y ponencias, ambiente... ha sido una auténtica maravilla	

Facilitadora	desempleada pero madre		Muy en sintonía, feliz, conmovida, sensible y llena de energía. También ha sido un espacio donde me he sentido libre, donde me he podido expresar	Que necesito cuidarme a mí misma, que deseo conocerme y conectar conmigo misma, para poder acompañar a mis hijos	Me hubiera gustado otro tipo de sala para las sesiones de meditación, tan vez con formato menos formal (tanto tiempo sentada en una silla me hizo agotarme). Por lo demás, me he muy acogida.
Facilitadora	orientación	DBH	Muy bien, muy acogida. Temas súper interesantes	Necesidad de redes. Convendría hacer un encuentro anual	Quizá convendría para las comunicaciones asegurar que haya número mínimo de público, sobre todo en los casos donde los ponentes se han desplazado (es un gran esfuerzo). He echado a menos trabajar la práctica de la escucha en el ejercicio de los grupos. Iniciar el ejercicio con una práctica de 15 min. Habría fomentado el sentir de la escucha ¿cómo lo he hecho yo ahora? ¿Qué dificultades he tenido?
Facilitadora		otros	Muy bien acogida, orientada, e informada con información relevante de calidad	El acercamiento a otras formas y enfoques	-
Facilitadora			Cómodo, acogido con una gran sensación de hermandad	Con entusiasmo, muy querido, más que una esperanza, todo se mueve y se siente la voluntad de cambiar con propuesta muy prácticas	En los talleres, se veía mucho lo que pude aportar la "terapia de educación. Me gustaría escuchar comunicaciones y talleres que pueden aportar las dinámicas existentes de la educación a la terapia
Profesora	docente	docente	Muy bien, muy bien entendida e integrada Cómida con la gente. Cansada en la disposición "Parainfo" con estrado y filas. Muy bien, muy abierta y a la escucha	Experiencias similares , personas nuevas. Contacto amable con mi hija. Bilbao, un encanto. El trato de la organización muy humano. Positividad. Relajo. Espacio interior. Alegría	¡¡Disposición en círculo por favor!! Aunque sea en varios círculos espiral, ¡¡que nos veamos las caras!! Sí, sí, sí. Y una cena final para todos los que quieran. Gracias gracias gracias
Facilitadora autónoma		secundaria, AMPA, profesorado	Me ha sorprendido el nivel de organización del equipo. Me he sentido contenta de compartir y sentir que estoy en la misma onda de que otras personas, que me sumo a un carro que lleva ya mucha gente/años de experiencia	Algunas ideas prácticas para poder aplicar en mis formaciones, pero sobre todo la confirmación de la importancia de la persona (he ha encantado Fernanda), la ilusión por todo lo que se está haciendo	Ayer hubo un momento en que habría agradecido una mejor gestión del tiempo. Por lo demás, ha superado mis expectativas



HUMANIZAR LA EDUCACIÓN

Directora: Nieves Larroy.

Ponentes: Fresia Nora Robledo, Virginia Imaz, José Miguel Dóntz, Adoración Dobón, Carlos Sebal, Javier García de Andoín, María Ruiz de Oña, Elena García, Toñi Rodríguez, Rafael Redondo, Iñaki Zapirain, Elena Herrán, Fernanda Martínez-Vlademonte, Mercedes Sánchez, Alexander Beltrán de Lubiano, Santiago González, Juan Carlos Egurcegui, Lidia García, Mari Sol Román, Pablo Pérez, Ana Belén Pardo e Idurre Azkue.



Kongresuaren trekiera ekitaldian, besteak beste, Cristina Uriarte Sailburua izan zen.

Educar desde uno mismo

En el Congreso se ha propuesto un contexto de dimensión humana para estimular actitudes responsables y creativas que ayuden a humanizar la educación.

Kongresuan hezhuntza gizatiartea lagun dezaheten jarraera arduratsu eta sortzaileak sustatzeko giza-dimentsioho testuingurune bat proposatu da.

Partiendo del tema principal de humanizar la educación, en el congreso celebrado en Bizkaia Aretoa de Bilbao se pretendió integrar todo tipo de educaciones, desde la universitaria hasta las formales o las no formales. Este congreso se dirigió a todas aquellas personas que, desde diferentes ámbitos, están, de alguna u otra manera, relacionados con el mundo educativo. Durante el congreso se pudieron visibilizar realidades educativas ya existentes que entienden la educación como algo más que compartir conocimiento.

El eje principal del congreso se basó en diferentes conferencias que daban una mirada más amplia de los ámbitos que se deseaban integrar. Así, en la conferencia inaugural, Fresia Nora Robledo realizó un repaso a la historia de la Fundación

Claudio Naranjo que tiene una amplia experiencia en el trabajo de humanización de la educación.

La conferencia central tuvo como protagonista a Iñaki Zapirain, que también es miembro de la Fundación Claudio Naranjo. Zapirain analizó, desde una vertiente más filosófica, cuestiones relacionadas con la capacidad del ser humano de poder gestionar su propio conocimiento.

Por su parte, Elena Herrán, profesora de la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU impartió una conferencia extraordinaria sobre la educación infantil de 0 a 3 años. Herrán incidió en la idea de que la educación comienza por el cuidado a temprana edad.

Por último, la conferencia de clausura corrió a cargo de Fernanda Martínez-Vlademonte que centró su intervención en la experiencia del educador en el aula. La profesora balear explicó una experiencia en la que el

CICLO 2 - CONGRESOS

Congreso 2.4

alumnado trabajó con y desde las emociones.

Además de las citadas conferencias, el congreso se completó con diferentes ponencias donde se presentaron ejemplos de la escuela libre (Tximeleta) e Inteligencias Múltiples (Mercedes Sánchez y Alexander Beltrán de Lubiano). Este último es un campo en el que, partiendo de las teorías de Howard Gardner, se está trabajando intensamente ya que dentro del mundo de la educación se está asumiendo que no todo el alumnado percibe la realidad de la misma manera. En otras ponencias se trataron temas como la psicomotricidad, la humanización en la relación educativa o el rol de la familia.

A su vez, diferentes talleres y sesiones paralelas de comunicación completaron un congreso en el cual, tal y como admitía su directora Nieves Larroy, se ha creado multitud de material.

Nieves Larroy: "Al alumno hay que mirarlo más desde lo personal que desde lo cognitivo"

¿En qué consiste humanizar la educación?

Cuando hablamos de humanizar la educación partimos de la idea de que el cambio en la educación comienza por cambiar uno mismo. Lógicamente, esto crea cierto recelo ya que parece que se acerca más a cuestiones psicológicas o terapéuticas. Más que de estas cuestiones, de lo que hablamos es de conocerse a uno mismo y saber trabajar con el otro. Esto que a nivel teórico parece bastante sencillo, en la práctica conlleva muchas dificultades y exige una responsabilidad que tiene que ver con ser consciente de lo que uno hace y



Nieves Larroy, UPVEHU.

ser consecuente de que lo que uno hace tiene resultados.

¿Estamos lejos del grado de humanización deseable en la educación?

Muy, muy lejos. Pero es un momento ideal para poder cambiar la mirada y empezar a dar los pasos necesarios para alcanzar las metas que perseguimos. En todos los encuentros de educadores en los que tomo parte hay muchos compañeros y compañeras que compartimos experiencias que se están realizando a nivel individual en el aula. Congresos como este sirven para poner en común este tipo de experiencias.

"Irakasleak bere pertsona izaeratik abiatuta hezi beharko luke"

¿Educa el profesor o profesora en base a lo que es como persona?

Yo creo que debería ser así, pero hay quien lo hace así y quien no. Es muy difícil reconocer el error y la incapacidad. Para alguien que

ha sido educado en un sistema en el que el profesor era el elemento que acumulaba todo el conocimiento, es muy difícil ahora decirle a su alumno que no sabe de un tema en concreto. El mundo ha cambiado y el poder ya no está en la información; ésta está al alcance de todos. El alumno también tiene capacidad de enseñar algo al docente. Otra cosa es ayudar, acompañar, facilitar y/o dar forma a la información que el alumno tiene entre manos. Es importante que el profesor sea un guía y esté formado de manera integral.

En el congreso se ha profundizado en la importancia de cuidar tanto del cuerpo como de la mente. ¿Cómo se prepara un profesor para eso?

Es un trabajo personal y voluntario. A nivel de universidad no se prepara para esto. En la experiencia docente que he tenido, gran parte de las consultas que me hacen los alumnos no se refieren al contenido que se está trabajando sino a la dificultad para abordar el mismo. Al alumno, a veces, hay que tratarlo más desde lo personal que desde lo cognitivo.

¿Hay algún país que sea referente por el grado de humanización de su educación?

Hay países en los que este tema está más integrado, como por ejemplo, Italia. Yo creo que tiene mucho que ver con el tipo de pedagogía que se aplica. Hay pedagogías que ya vienen integradas dentro de su propio sistema: Montessori, Waldorf... Los miembros de Tximeleta, por ejemplo, nos explicaron como los niños van realizando su recorrido en función de sus propias inquietudes y superaban los niveles en función de esa necesidad propia de su crecimiento. Pero todavía estamos muy lejos de que el sistema pueda asumir como propio un planteamiento así.

Asko pozten nau *Hezkuntza gizatiartu* kongresuan esandakoa biltzen duen liburu honek; eta batez ere kongresuak berak eta bertan esandakoak pozten naute, noski, zeren eta esandako horrek adierazten baitu oso ondo jabetzen garela egungo hezkuntza-praktika aldatu beharraz. Hain ondo jabetzen gara, non esan bailiteke ezen dagoeneko ez gaudela hezkuntzaren krisiaz hitz egiten zen garaian, beste garai batean baizik, non hasiak baikara horri buruz zerbait egiten. Hitz egiten eta ikertzen bai, behinik behin, eta gure praktika zaharkituak ez bezalako ikuspegi bat aldarrikatzen. Hezitzaileak, pixkanaka, ari dira onartzen kaltegarria dela hezkuntzak batetik hainbeste eskatzea eta bestetik hain gutxi zaintzea hezigaiak, kaltegarria dela hezkuntzak hain seta handiz eskatzea arren entzun dakion eta aldi berean kasurik ez egitea berak entzuten ikasteko duen beharrari.

Behin eta berriz esan dut hezkuntza dugula gure instituzioetan zaharkituena, eta zaharkitze horrek erakusten duela, ezjakintasun handia ez ezik, hezkuntzat hartu nahi dugula, ustez, giza garapenerako oztopo larria den zerbait. Neure buruari galdetzen diot nork ote duen Mendebaldean hezkuntza hain zitala izatearen ardura, irudi bailuke izaera bat belaunaldiz belaunaldi betierekotezko diseinatu dutela hezkuntza, izaera bat aspaldi arazotsutzat hartzen ikasita egon behar genukeena.

Erraza litzateke imajinatzea politikariek men egiten diotela gauzak ez aldatzeko borondate nazioz gaineko bati, baina susmoa dut fenomeno sistemikoa dela; alegia, badela inertzia kolektibo halako bat, hezkuntzaren burokrazietan datzana, ematen baitu berez dabiltzala, beren borondate baten poderioz; ez ezjakintasunez, baizik eta adimenez beterik. Kasu horretan, munduan gaiztakeria deitzen diogun horrekin guztiarekin gertatzen denaren antzeko zerbait gertatuko litzateke: iruditzen zaigu gure mundu honetan gauza asko gaizki dabiltzala nahiz eta gu pertsona “normalak” eta borondate onekoak izan; baina zuzenagoa litzateke esatea munduaren arazoa gure kontzientzia kolektiboaren arazoa dela, eta “normalak” garen arren, egokiagoa litzatekeela “normotiko” deitzea guri, Pierre Weil-ek (Brasiliako Bakearen Unibertsitatearen sortzaileak) asmatutako terminoa erabiliz, bere buruaz jabetzen ez den neurosiaz ari zelarik. Gizakiok ez gara ohartzen nola bizi den guran Freudek aurkitu zuen “neurosi unibertsal” hori, zeinari buruz Fromm-ek baitzioen ez dugula hautematen berdin-berdina delako gutako bakoitzarengan.

Ziur asko, alaitu behar genuke Freuden ondotik iraultza terapeutikoa gertatu delako munduan, baina tamalgarria da joera terapeutiko hori hezkuntzara iritsi ez izana (nahiz eta

⁵⁷ Medikuntzako doktorea. Musika-giroan hazi zen. Txileko Unibertsitateko Medikuntza Fakultateko Antropologia Medikoko Ikastegian ikasi zuen, eta Psikologia Aplikatuko Institutuan. SAT prestakuntza-programaren egilea da:

<http://www.programasat.com/es/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-sat> . Hezkuntzaren mundua eta mundua eraldatzea interesatzen zaio Naranjori, eta uste du hezkuntzak gu gizaki bihurtzeko balio behar lukeela, gure gizatasuna ezabatu orde. Hainbat liburu idatzi ditu; besteak beste, *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Haren bibliografia kontsultatu nahi izanez gero: http://www.claudionaranjo.net/navbar_spanish/autobiography_spanish.html

hezkuntzak ulertu duen berari dagokiola, pertsonen garapen intelektualaz arduratzea ez ezik, osasun emozionalaz, nortasunaren heziketaz eta kalitate moralaz arduratzea).

Nire uste osoa da ezen, mundu hobea nahi badugu, gure barne-mundua hobetuz hasi behar dugula, eta, harago iritsi nahi badugu, pausorik esanguratsuen hezkuntza eraldatzen laguntzea litzatekeela, hartara gurea baino belaunaldi jakintsuago eta borondate hobekoa izan dezagun. Baldin eta Einstein zuzen bazebilen esatean “aurrean ditugun arazoak ezingo ditu konpondu arazook sortu dituen gogoak”, nahitaezkoa da gure ondorengoak prestatzea gogo hobek izan ditzaten.

Pozten naiz Espainian hezitzaileen ahotsa bateratuz doalako; izan ere, hezitzaileek dakite gehien hezkuntzaz, eta ahots bateratu baten bidez baino ezingo dituzte erakarri agintariak hezkuntzan egin beharreko aldaketetara. Irudi luke hezkuntza-erreformek ezer gutxi balio izan dutela haur eta gazteek hezkuntza oparitzat har dezaten. Baina, horrez gainera, uste dut erlijio patriarkalak ez direla aski izango munduaren arazoa konpontzeko, ez eta psikoterapia bera ere, zeinak oso eskala txikiko emaitzak baititu. Hezkuntzak beretu egin behar ditu tradizio espiritualen eta psikoterapiaren baliabideak, eta gaur egungo munduan dagokion lekua hartu behar du.

Ez ahal naiz tronpatuko *Hezkuntza gizatiartu* kongresuko memoria hauen argitalpena gure hezitzaileak hezkuntza osatzen hasi direlako adierazletzat interpretatzean, eta kontzientziaren eraldatze kolektiboaren bidean jartzen hasiak direla, horixe baita gure itxaropen handiena.

“Kexutik sorkuntzara, eta sorkuntzatik komunitatera”⁵⁸

Hezkuntza gizatiartu. Bilbo, ekainaren 28a
Fresia Nora Robledo Poma



Claudio Naranjo fundazioaren (FCN) Hezkuntza arloko ordezkari etorri naiz hona, azaltzeko zer ari garen egiten han hezitzaileei laguntzeko; hots, maisu-maistrei, aita-amei.

Garrantzitsuena, beharbada, Fundazioa nola sortu zen azalduz hastea izango da. Badira hamar urte Claudio Naranjok arreta berezia eskaini ziola hezkuntzari. Hezkuntza giltzarritzat hartuta, gizartearen antolakuntzaren oinarritzat, eta gizarte osoago bihurtzeko dugun lanabes nagusizat. Hala, SATekin parez pare, hezkuntza-eremurako berariaz pentsaturiko programa bat gauzatu du.

Naranjok honela gogoratzen du nola sortu zen SAT hezkuntzaren eraldakuntzara aplikatzeko proiektu hau: *“2000. urtean, ‘Educación para el Tercer Milenio’ kongresuan hartu nuen parte; Catamarcan, Argentinan. Iruditu zitzaidan SAT programak, nik bilatzaileekin egindako lanetik sortu eta terapeutak prestatzen urte askoan zehar egindako lanean findu eta gero, balio zezakeela gizarte-eginkizun are garrantzitsuago baterako ere: hezitzaileak prestatzeko. Haien garapen pertsonalean zen laguntza-beharrari erantzuteko ez ezik, baita hezkuntzak giza alderdian jasaten duen arreta faltari erremedioa jartzeko ere, gero eta enfasi handiagoa jarriz informazio-trukean eta produktibitate begira jartzean”.*

Claudio Naranjo fundazioa, beraz, programa hori hezkuntza-munduan hedatzeko helburuarekin sortu zen, eta laguntzak jasotzeko zertarako eta plan hain beharrezko eta hain asmo handikoa bideragarri gerta dadin eskala handian.

Hasieran, Claudio Naranjo fundazioak SAT programa lehen hezkuntzako eskoletan eta bigarren hezkuntzako institutueta irakasle-klaustroetan aplikatzeari ekin zion. Horretarako, sinposio bat egin zen 2002an, non 300 lagunek hartu baitzuten parte, eta zeinak gogoberotasun handia sortu baitzuen “Mundua aldatzeko, hezkuntza aldatu” ideiarekin inguruan. AEDEA (Asociación Española para el Desarrollo de una Educación Armónica) elkartearen sortu ere sortu zen.

Gerora Bartzelonan –Bartzelonako Unibertsitatearen babespean– egindako sinposio batek izandako arrakastak lagundu zuen SAT behar bezala sendotua egon dadin gaur egun Katalunian, irakasleak gaitzeko metodo gisa.

⁵⁸ Hitzaldiaren bideoa ikusi nahi izanez gero: <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae492da18f3.html>

SAT-EDUCA

Fundazioaren lehen etapako proiektu nagusia SAT-Educa izan zen. Irakasleentzako SAT programa bat eskaintzea zen xedea, hezkuntza-instituzioetan SATen alderako interesa pizteko.

SAT-Educa irakasleentzako bizipen-ibilbide bat da, ikasketa-plan osagarri moduko bat, haiek beren burua hobeto ezagutu dezaten eta giza harremanak hobetu ditzaten. Ez du batere antzik irakasleei baliabide didaktikoak eskaintzeko ohiko lantegiekin, eta hamar eguneko hiru ikastarotan dago egituratuta, gehi sarrera gisako ikastaro bat eta amaierako beste bat, biak ere bosna egunekoak, hiru urtean zehar.

Akuilu da hezitzaileak bere burua eraldatzeko ahaleginean segi dezan, eta aldi berean bere giza eta lanbide-ingurumena eraldatzeko gailu bihur dadin. Irakasleak prestatzeko metodo hau Kataluniako Generalitateko Departament d'Educació-ren onespenez aplikatu da. Horrekin batera, sarrera gisako ikastaroak eman dira, Espainiako hainbat eskola eta institututan, haien gonbita jaso ondoren (Andaluziako Hezkuntza Kontseilaritzarekiko hitzarmen batez), bai eta Brasilen, Argentinan, Mexikon eta Italian ere; Unibertsitatearen babespean, betiere.

SAT EDUCACIÓN PROGRAMAREN GARAPENA

SAT programa 1970etik dago martxan. Berkeleyn (Kalifornia, AEB) hasi zen garatzen, beren burua ezagutu nahi zuten pertsonen zuzendurik, bai eta hainbat gizarte-eremutako profesionalen garapen pertsonalerako ere (psikologoak, sendagileak, hezitzaileak...). 80ko hamarkadan, Espainian hasi zen SAT programa, batez ere psikoterapeutei zuzendurik, eta prestakuntza pertsonal eta profesionalerako eta espezializaziorako programa gisa.

Azken 12 urteotan, begi-bistan geratu da zenbat eta zenbat hezitzailek hartzen duten parte programa horren garapenean. Agerian geratu da, halaber, programak hezkuntza-komunitatean piztu duen interesa ere. Proposamen zehatz bat iritsi zen 2000. urtean, hezkuntza-komunitateko zenbait pertsonaren aldetik: programa bereziki hezkuntzara bideratu zedila. Pertsona haien arabera, hezkuntzan lan berezi bat egin beharra dago irakasleen hazkunde pertsonalaren arloan; ikaskuntzaren parte bat ikasleek gatazkak konpontzen ikas dezaten ematen den bezala, orobat landu behar da gatazka bera, ikuspegi osasuntsuz jarduteko, hezkuntza-prozesuan benetako aldaketa ekarriko duen ikuspegiz, prozesu hori oso agortuta baitago une honetan.

2002ko eta 2003ko udetan, hezitzaileen sinposio bat egin zen Espainian. 300 irakaslek hartu zuten parte, xede hau zutelarik: programa hau hezkuntza-eremuan sustatzen hasteko aukerak ikustea, eta egitura jakin bat ematea. Ekinbide hari esker jarri da martxan proiektua, eta hainbat hezkuntza-erakunderi eskaintzen hasi gara. (Ikus I. ERANSKINA)

SAT-EDUCA MALLORCAN

Lehen lan-taldea 2005ean eratu zen, eta Assumpta Mateuren bulegoko irakasle, psikologo eta lankideek osatu zuten. Talde hura aldatuz joan da denboran, baina kide talde batek bere hartan iraun du eta dirau oraindik ere.

Sei urtean zehar, zenbait jarduera antolatu ziren, eta Balear guztietako instituzio eta irakasle asko bildu zituzten. Fundazioko profesionalen laguntza ere izan zuten: Asunta Hormaechea, Luis Cámara, Francis Elizalde eta Magdalena Durán-ena, besteak beste.

Artikuluak argitaratu ziren ICEn (Institut de Ciències de l'Educació) eta Plural aldizkarian.

SAT Educación-en lau jardunaldi egin genituen, ICE-UIB (Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de les Illes Balears) eta zenbait enpresa, ikastegi pribatu, eta abar lankide izanik (ikus II. ERANSKINA).

2007an: SAT-Educadores: SATerako sarrera-ikastaroa egin zen nPalman; Balearretako 30 irakaslek hartu zuten parte, Palmako Fundación Nazareth-en.

Claudio Naranjorekiko Topaketak antolatu ziren 2011ko urrian. Urte hartan, hainbat ekitaldi egin ziren jardunaldien ordeztu: hitzaldiak, aurkezpenak unibertsitatean, SAT programako ikasleekiko topaketak, Claudio Naranjorekiko topaketak.

Aurrekari horiek guztiek erakusten digute ezen Fundazioaren helburu nagusia, sorreratik bertatik, hezitzaileak izan direla, hezitzaileak eta kontzientzia hartzeko autoezagutzarako prozesua.

Gaur egun, bide bat partekatzen dugunok gaude Fundazioan, hezkuntza begi desberdinez ikusten saiatzen garenok, pertsonen arteko harremanak desberdin ulertzen saiatzen garenok; izan ere, azken batean, ikasleak eta irakasleak pertsonak gara denok, eta, horregatik, Claudioren ideiak lurreratzeko saiatzen gara, haren filosofia, mundua aldatzeko hezkuntza aldatu behar delako ideia; hori guztia, hezitzaileen, hezkuntzaren eta munduko aldaketaren ikuspegi horrekin elkarlanean jarduteko motibatzen gaituen pentsaera eta argitasun batetik.

Uste dugu Claudio Naranjok jarri duela oinarria hezkuntza gizatiartzeko, eta lan hori FCNren historia osoan izan diren topaketetan gehituz joan diren hezitzaileekin ari garela egiten.

2012ko urtarrilean egin genuen Hezitzaileen I. Topaketari buruz, garrantzia du nabarmentzeak kexua izan zela abiapuntua; izan ere, kexu garenean, badirudi zerbait garrantzitsu ari garela ukitzen; eta hala ez bada, bertan goxo egiten hasten garela gure eguneroko bizitzan, errutinan; aldiz, kexua, bere horretan agortzen ez bada, gatazkaren sorgune izan daiteke, krisiaren sorgune, arazoaren hasiera, eta Claudiok oso gogoko du

hori, hots, egoerak mugitzea, ez geratzea beti kexuari bueltaka, beti leku berean, baizik eta harago joatea.

Claudiok kexuaren alderdi berritzaileari begiratzera gonbidatzen gaitu; bestela, kexuaren zirkulu itxian geratzeko arriskua dugu, zeren eta errutinaren zirkulutik kexuaren errutinara pasa baikaitzke. Sorkuntza ekintza indibidualtzat har daiteke; adibidez, pertsona batek, hezitzaile batek, gela batean, bere buruarekin, ikasleekin eta gurasoekin desberdin konektatzea lortu duenean, baina bere banakotasunetik; hezkuntza-ekintzak asko du “bakardade” sentipenetik; horregatik pasatu behar dugu sorkuntzatik komunitatera. Eta ondoren, Fundazioak indarrean dituen proposamen guztiak erakutsiko dizkizuegu; denen artean komunitateak sortzeko proposamenak.

Zertaz gara kexu maistrak, maisuak, irakasleak? Gauza askotaz; Hezitzaileen Topaketan, 400 pertsona baino gehiagori proposatu genien “kexa” zitezela, eta sekulako material pila jaso genuen; baina gauza asko antzekoak ziren, oihartzunak sortzen ziren gune desberdinetan: errekorteak, sistema, indarrean dauden Hezkuntzako lege zaharrak, dekretu eta araudi guztiak, ikastetxeetako zuzendaritza-taldeak eta bereziki zuzendariak, lankideak, haien jarrerak, gurasoak, hezitzaile eta guraso gisa haurrei jartzen dizkiegun etiketak, komunitatea sortzeko aukerak boikotatzeko asmoz diharduten edo ekintzak geldiarazten dituzten oportunistak. Horrek guztiak, nolabait, Hezitzaileen II. Topaketa proposatzeko balio izan digu: “Sorkuntzatik komunitatera”.

Eta Hezitzaile Topaketa bien emaitza gisa, lau gogoeta sortu dira, FCNtik hainbat ekintza martxan jartzera garamatzatenak; geroago azalduko ditugu.

Lehen gogoeta, hezitzailearen bakardadea. Konturatzen gara FCNtik egiten genituen gauza askok gogoeta eta kontzientzia hartzea zekarkiotela hezitzaileari, baina arrisku bat zegoela gero hura bakarriketan gera zedin bere eskolan, ez bazuen norekin partekatu SAT programan bizi izandako esperientzia. Izan ere, esperientzia horrek giza ulermenerako hizkuntza berri bat erakutsi zion, baina intelektualki transmititu ezin zena, baizik eta partekatutako esperientziatik.

Bigarrenik, hezitzailearen zailtasuna laguntza behar duela ohartzeko eta laguntza eskatzeko, edozer gauza dela eta. Esate baterako: soldata jaisten digute, eta hala ere aurrera jarraitzen dugu; ikasleei arreta pertsonalizatua eskaintzeko denbora kentzen digute, eta aurrera jarraitzen dugu; etorriko da egun bat non dena kenduko baitigute, eta aurrera jarraituko baitugu, indar handiko bokazio-kontu bategatik baikaude honetan. Guk proposatzen dugu beste batzuei begiratzera, beste batzuekin egotea, beste batzuekin partekatzea eta ikustea nola egin dezakegun zerbait desberdin denon artean, ez gurutzada bakarkako bat, baizik eta taldean, hezitzailearen rol soziala berreskuratuz.

Hirugarrenik, irakasleek eskura dituzten prestakuntza- eta garapen-aukeren artean, ez dago aukera askorik eraldaketa-esperientzia sakonak bizi izateko, proposamen horietatik bederen. Eskaintza pedagogiko, metodologiko, didaktiko asko daude bestelako hezkuntza-

aukera batzuk ikusten laguntzen digutenak, baina hezitzailearen jokaeraren, hezitzailearen jarreraren aldaketa sakona, hori ez da erraza aurkitzen, ezagutzak berez eta besterik gabe ez baitakar bertutea. Claudiok sortu duen ereduari eta lan egiteko modu pertsonalari esker, oharkabean eta kontzientzia edo nahi berezirik gabe, borondatek eta arrazoitik harago dagoen aldaketa egin dezakegu. Esperientzia pertsonal baten eskarmentutik diot nik hori; SAT programan parte hartu nuenez geroztik bizi izan nuen, eta uste dut hemen zaudeten askok ere bizi izan duzuela. Ni hezkuntza-arlo oso arrazional eta zientifiko batetik nator, Madrilgo Universidad Complutenseko Hezkuntza Fakultateko Ikerkuntza Metodoen eta Hezkuntza Diagnostikoen Departamenduko kidea naiz, non eredu hierarkiko linealak, ekuazio estrukturalen ereduak, eredu kausalak baititugu, besteak beste. Eta nire arrazionaltasun hori eta guzti, ezin dut azaldu zergatik aldatu dudan erabat eskolak emateko era, ikasleekin hitz egiteko; ezin dut azaldu modu logiko edo zientifikoan zergatik ditudan ikasle batzuk, behin eta berriz galdetzen didatenak: *“Eta zuri zer gertatu zaizu?”*.

Laugarrenik, komunitate izatearen konplexutasuna. Claudiok etengabe gogoratzen digu patriarkatuaren aroan gaudela, patriarkatuak bizitzako alderdi guztiak estaltzen eta hartzen dituela, gure egoan erabat barneratua dugulako. Eta komunitateak sortzea kontu matriarkal bat da, emetasunarekin lotzen gaituelako; loturak, kontaktuak, sareak, harremanak sortzearekin; eta uste dut bide horretan goazela, hasiak garela; batzuetan, ez dirudi hainbeste garenik, baina gero eta gehiago nabari dira gizarte- eta hezkuntza-mugimenduak, guk bezala pentsatzen, sentitzen eta bizi garenekin lotzen gaituztenak egunez egun eraikitzen ari garen errealitatean.

Beraz, zer proposamen ditugu Fundaziotik lau gogoeta horiei erantzuteko?

Hezitzaileen Topaketak hizpide hartuta, esan dezagun 60 boluntario baino gehiago ditugula honako hauek guztiak batera hartuta: garapen pertsolanerako lantegietako langileak, garapen profesionalerako lantegietako langile pedagogikoak eta besteei laguntzeko eginkizunean laguntza eskaintzen digutenak. Gune horietan, hezkuntza publiko, pribatu, libre, kontzertatuko hezitzaileak aurkitzen ditugu, ikasleen gurasoen elkartetako aita-amak, aiton-amonak, jubilatutak, alkateak, zuzendariak, gizarte-hezitzaileak, bereziak, ez-formalak, helduenak, hezitzaileen hezitzaileak, eta beste hezkuntza- eta gizarte-eragile batzuk, denak ere hezkuntzarekiko sentibera, haur eta gazteekiko harremanen aldetik.

Italian ere egin da Hezitzaileen I. Topaketa, eta aurki Brasilen, Mexikon, Uruguain eta Argentinan egingo da.

Inter Global University Claudio Naranjo delakoak 3 lizentziatura ditu, eta 6 espezialitate. Ongizate eta Giza Garapeneko Lizentziatura: espezialitateak Psikoterapian, Ikasketa Espiritualetan, Osasunaren Kudeaketan. Ongizate eta Gizarte Garapeneko Lizentziatura: espezialitatea Hezkuntza Integralean, Gizartearen bilakaeran. Ongizatean eta Enpresa Garapeneko Lizentziatura: espezialitatea Oparotasunaren Kudeaketan. Mexikon du egoitza,

baina ikasketak distantziara zein aurrez aurre egiteko aukera izanik munduko beste hainbat egoitzatan.

FCNren beste proposamen bat **Premio Claudio Naranjo** delakoa da, aitorpen ekonomiko bat hezkuntza-komunitate batek garatu nahi duen ideia bati, martxan dagoen edo egin nahi den zerbaiti; SAT programarako beken bidez ere laguntzen zaie, topaketetan parte hartzeko beken bidez, liburuen bidez, eta *crowdfunding*aren bidez, hau da, babestu behar direla iritzitako proiektuentzako dohaintzak egiteko aukera emanez. Diru-kopurua eta laguntza jaso dezaketen ikastetxeen kopurua handitzeko asmoa dago.

Hezkuntzako eta formazioko 27 azpimoten Ikerkuntza Jardunaldia da Claudiok proposaten digun lan-proposamen sakonena: hausnartzea eta esperimintatzea nola izaeraren alde batek norberaren eta ikasleen ikaskuntza errazten duen, eta beste batek, berriz, oztopatu egiten duen ikaskuntza hori. Gutxi gorabehera 270 hezitzaile bilduko gara, hezkuntza-maila guztietako hezitzaileen bidez azpimota guztiak ordezkaturata egon daitezela saiatuz. Testuen emaitzekin, argitalpen bat egingo dugu, eta parte hartu duten guztien izenak agertuko dira bertan.

20 hezkuntza-batzorde ditugu Espainia osoan, komunitate sortzaileak kudeatzen dituztenak, batzarrak egiten dituztenak, hezitzaile taldeak, guraso taldeak; honelako jarduerak, besteak beste: zine-foruma, tailerrak.

SAT programako beka hezitzaile guztientzat, segimendua eginez lagunduko diegularik gero sorkuntza proiektuak egitean eta proiektuok sorkuntza komunitateetara transmititzean. Hezitzaileok eledun bihurtzen dira zehazterakoan zer ekarpen bizi izan dituzten eta zer aldaketa lortu dituzten Programan bizi izandako esperientzien bidez.

Hezitzaileari laguntzeko programa, prestakuntza terapeutikorako eta arte- eta antzerki-prestakuntzarako eskolekin, beka osoekin eta deskontu handiekin; orobat ditugu Espainian eta nazioartean psikoterapian oso ezagunak diren terapeutak, hezitzaileei laguntzeko prest daudenak bilaketa-behar eta garapen honetan.

Hezkuntza-komunitateetan sarbidea izateko ekitaldiak. Gehienetan, SAT programatik antolatzen dira, eta hartarako lagatako ikastetxe batean edo gune publiko batean egiten, jai-zubi batean edo bi asteburutan, ostatua kobratu gabe kostua merkeagoa izan dadin, eta otordu komunitarioak eginez, denek ekarritakoa den artean banatuz; hartara, hezitzaileak ez daude behartuta hainbeste familia- eta lan-aldaketa egitera. Ekitaldi hauek SAT programan bizi izandako esperientziatik sortzen dira; hara hainbat ikastetxetako hezitzaileak iristen dira banako gisa, eta gero beren ikastetxeetara itzuli eta oso zaila baita hezitzailearentzat aldaketari, ikuspegi berriari, bizitzen ari dena sentitzeko modu desberdinari eustea. Programa honetan hezkuntza-komunitate bateko kide guzti-guztiek har dezakete parte, hots, irakasleek, irakasle ez diren langileek, ikasleen gurasoek, elkarrekin, aita eta ama boluntarioek; edota hezkuntza-komunitate horretako parte batek, beste ikastetxe bateko beste parte batekin batuta, 80-100 lagun osatu arte. Proposamen

horretatik, ikastetxe bateko hainbat lagunek hizkuntza berean mintza daitezen da gure asmoa, esperientzia komun batetik sortzen diren hitz, jarrera, keinu beretan, ulertzeko nola begiratzen diogun elkarri, eta zergatik begiratzen diogun horrela.

FCNren erreferentzia-ikastetxeak. Proiektu honetan lagundu eta aitorpena egiten zaie ikastetxe batzuei, duten proiektu pedagogikoagatik, metodologiagatik, didaktikagatik, Claudiok bere ondarean deskribaturiko ikuspegi humanistaren arabekoak direlako. Laguntza honetan datza: ikastetxeko zuzendariei SAT programarako, garapen pertsonal eta profesionalerako tailerretarako bekak ematean, ikastetxe horretako hezkuntza-komunitatearekin sarrera-ekitaldi bat antolatzean. Horren xedea da garapen pertsonalerako behar duten laguntza izatea, pedagogia horretan iraun eta aurrera egin dezaten. Uste dugu laguntza handia behar dela hezkuntza-ekintzaren emozionalitateari eta gorputzari eusteko.

FCNren ikaskuntza-taldea sorkuntza komunitateetako hezkuntza-batzordeetan. Hauen helburua Claudioren ideiak gelara eramatea da, eta lerro metodologikoak garatzea hainbat hezkuntza-maila, testuinguru, alorretarako, zertarako eta hezitzaileei gelako lana errazteko.

Web berri bat, non denok parte hartu ahal izango baitugu denok elikatuz, sorkuntza komunitateen, batzordeen, sorkuntza-proiektuen bidez. Denok ikusiko dugu zer egiten den, nola egiten den, nork egiten duen; irakasle batek esperientzia sortzaile bat utziko du erregistraturik, nola ebatzi duen egoera jakin bat.

Eta Claudio Naranjoren hitzetan: *“Balia dezadan abagune hau diosala egiteko topaketa honi, ezin bainaiz bertan izan, baina interes berezia sortzen baitit. Asko pozten naiz unibertsitate honek topaketa bat babesten duelako hain gai garrantzitsua hizpide hartuta, hots, hezkuntza gizatiartzea; izan ere, sinetsita nago munduaren arazoa deshumanizazioa dela. Maiz esan ohi dut gurea gizarte patriarkal bat dela; gizarte deshumanizatua, gizarte intelektuala; makinek ere pentsatzen dute, pentsatzeko ez da bihotzik edo errairik behar. Hezkuntzan, giza parteak eskatzen du noizbait hezkuntza alderdi emozionalez arduratzea, eta ez bakarrik alderdi etiko eta arauzkoez; izan ere, moralaz nahikoa predikatu da mendeetan eta mendeetan. Guk behar dugun etika bertutearen antzeko zerbait da, ongi izatearen antzeko zerbait, harmonian egotea, gaur egun buru-osasuna deitzen dioguna. Hezkuntza eta medikuntza, hezkuntza eta psikoterapia ez omen dira nahasi behar, gure munduan konpartimenduek oso ondo zaintzen baitituzte beren mugak eta ez baitute nahi jakintza-arlo bat beste batean sar dadin, eta iruditzen zait oso kaltegarria dela hezkuntza ez interesatzea emozioez, hezkuntzak emozioak psikoterapiaren esku utzi nahi izatea; izan ere, jendea gero eta kalte handiagoak dituela iristen da eskolara, arreta-behar handiagok giza alderdietan bereziki. Unibertsitateak eskola profesional bihurtu dira, non hainbat lanbide irakasten baitira, baina ez da irakasten pertsona izaten, eta munduaren arazoa da ez garela pertsonak; ez dago ametitzerik gazteei eta haurrei laguntzean datzan lanbide baterako hezkuntza profesionala akademiko hutsa izatea, eta hori ez dago ametitzerik ezta psikoterapian ere; profesional eta pertsona izan behar dugu, profesional on bat da pertsona bat zerbait egiten dakiena, baina baita izaten dakiena ere. Hala, bada, berri ona dirudi hezkuntza izatea dugun munduaren arduraduna, dugun gizarte hain arazotsuaren arduraduna; hezkuntza da “konplexu militar-industrial”aren kide ikusezina. Dwight*

Eisenhower-ek asmatutako esaldi hori darabilgunean, adiera gaizto samarra sumatzen diogu, nahikoa dakigu faktoreok gizartean mendearen izatearen arazoez. Baina hezkuntzan pentsatzean, pentsatzen da, halaber, zerbait oso inozente eta asmo oneko dela, eta ez da horrela, zeren eta hezkuntza indar ekonomiko horien kide ikusezina baita, zapalkuntza-indar horien kide ikusezina, desberdintasunerako indar horiena, eta hezkuntzaren eginkizuna da guk errazago men egitea, gogo arazotsu horren oinordeko izan gaitezen. Baina horixe da, hain zuzen ere, eraldatu behar duguna. Beraz, iruditzen zait zera behar dugula: hezkuntza gogo patriarkala gainditzeko izatea noizbait, hau da, pertsona osoak izateko, ez bakarrik intelektua dutenak, baizik eta emozioak, instintuak, espiritua eta morala dutenak. Topaketa ona izan dezazuela”.

I. ERANSKINA:

SAT EDUCACIÓN PROGRAMAREN GARAPENA MUNDUAN

2.000. urtea

- TXILE
Hezitzaileentzako SAT programaren sarrera-modulua egin zen, Txileko Hezkuntza Ministerioarekin lankidetzan.

2001. eta 2003. urteak

- MEXIKO
2001eko martxoa. Sonorako Unibertsitatea. Unibertsitate-irakasle, arduradun sindikal eta Hezkuntza Idazkaritzako eta Telebista Hezitzaileko funtzionarioentzako programa garatu zen.
- TXILE
2001., 2002. eta 2003. urteetan, SAT programa garatu zen Txilen, Hezkuntza Ministerioko Hobekuntza, Esperimentazio eta Pedagogia Ikerkuntzarako Zentroaren babespean; goimailako hezkuntzako, psikologiako, pedagogiako irakasleek eta beste lanbide batzuetako profesionalak hartu zuten parte, eta 70 bat irakasle inguru bildu ziren ikastaro bakoitzeko. Luz María Edwards izan zen bertan, Mariana Alwyn Hezkuntza ministroaren aholkularia.

2.003. urtea

- MEXIKO
Hezitzaileentzako SAT Pueblako Unibertsitatean (Mexiko)
- SEVILLA
2003. urtean, hezitzaileentzako SAT programaren sarrera-ekitaldi bat egin zen Sevillan, Sevillako Hezkuntza Ordezkaritzako Prestakuntza Programa Probintzialak antolatu eta finantzaturik, eta CEPen (irakasleen heziketarako zentroyen) bitartez; 80 bat irakaslek hartu zuten parte.
- ARGENTINA
2003tik gaur arte, SAT programaren ondoz ondoko hiru moduluak egiten dira Buenos Airesen, eta batez beste 80 bat irakaslek hartzen dute parte talde bakoitzean.

2.004. urtea

- SEVILLA
 - Apirilean, SAT programarako sarrera-ikastaroa egin zen, Sevillako Ordezkaritza Probintzialaren Prestakuntza Programa Probintzialak antolatu eta finantzatuta, eta 50 irakaslek hartu zuten parte.
 - 2004ko uztailean, hezitzaileentzako SAT programaren lehen maila egin zen, Sevillako Hezkuntza Ordezkaritzako Prestakuntza Programa Probintzialak antolatu eta finantzatuta, eta CEPen (irakasleen hezkuntzarako zentroyen) bitartez, eta 99 lagunek hartu zuten parte.
- BARTZELONA
Hezkuntza sinposio bat egin zen 2004ko irailaren 3tik 5era Bartzelonako Unibertsitateko Areto Nagusian eta Paraninfoan, eta lankide izan ziren GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica), MIDE (Departament de Mètodes d' Investigació i Diagnòstic en Educació) eta UB (Universitat de Barcelona); 500 lagunek hartu zuten parte.
- MEXIKO
 - 2004ko azaroan, 10 eguneko modulu bat egin zen, Chiapasko Estatuko Komunitate Maietako gidari eta hezitzaileentzat. Zientziaren Etxeak (San Cristóbal de las Casas) antolatu zuen, Edupaz-ekin (Comitán) lankidetzan, eta 40 lagunek hartu zuten parte.

- 2004ko azaroaren 18an, 10 eguneko modulu bat egin zen Chiapasko Estatuko hezitzaileentzat. Zientziaren Etxeak (San Cristóbal de las Casas) antolatu zuen, eta 80 irakaslek hartu zuten parte.

2.005. urtea

- MALLORCA
2005eko martxoan, bi eguneko jardunaldi batzuk egin ziren hezitzaileentzat. Palmako Lluís Vives ikastetxeak antolatu zituen, eta 120 lagunek hartu zuten parte.
- BARTZELONA
2005eko martxoaren 20tik 24ra, hezitzaileentzako SAT programarako lehen Sarrera Ikastaroa egin zen. AEDEAk Bartzelonan duen ordezkariak antolatu zuen, Kataluniako Hezkuntza Departamentuaren onespenerekin, eta 55 lagunek hartu zuten parte.
- MALLORCA
2005eko maitzean, bi eguneko bigarren jardunaldiak egin ziren hezitzaileentzat. Palmako Lluís Vives ikastetxeak antolatu zituen, eta 40 lagunek hartu zuten parte.
- SEVILLA
2005eko uztailean, hezitzaileentzako SATen bigarren Modulua egin zen Sevillan. Sevillako Hezkuntza Ordezkaritzako Prestakuntza Programa Probintzialak antolatu eta finantzatu zuen, CEPen (irakasleen heziketarako zentron) bitartez; 80 bat irakaslek hartu zuten parte.
- BARTZELONA
2005eko abuztuaren 24tik 28ra, hezitzaileentzako SAT programarako bigarren Sarrera Ikastaroa egin zen, AEDEAk Bartzelonan duen ordezkariak antolaturik, eta Kataluniako Generalitateko Departament d'Educacióren onespenerekin; 57 irakaslek hartu zuten parte.
- MEXIKO
 - 2005eko azaroaren 28tik abenduaren 2ra, SAT programarako sarrera-ikastaro bat egin zen Ciudad Juárez-en (Mexiko), Juárezko Unibertsitateko Gerardo Ochoak diruz lagundu eta antolaturik, eta 40 irakaslek hartu zuten parte.
 - 2005eko azaroan, 10 eguneko bigarren modulu bat egin zen Chiapasko Estatuko Komunitate Maietako gidari eta hezitzaileentzat. Zientziaren Etxeak (San Cristóbal de las Casas) antolatu zuen, eta 40 lagunek hartu zuten parte.
 - 2005eko azaroan, 10 eguneko bigarren modulu bat egin zen Chiapasko Estatuko hezitzaileentzat, eta 60 irakaslek hartu zuten parte.
- SEVILLA
2005eko abenduaren 2tik 6ra, hezitzaileentzako SAT programarako Sarrera Ikastaro bat egin zen, AEDEAk Andaluzian (Sevillan) duen ordezkariak antolatuta. Jarduera hori Irakasleentzako Prestakuntza Etengabeko Jardueren Erregistro Nagusian inskribatu zen, 05AS318 zenbakiaz, eta 69 lagunek hartu zuten parte.
- MADRIL
2005eko abenduaren 6tik 10era, hezitzaileentzako SAT programarako lehen Sarrera Ikastaroa egin zen. Madrilgo Tomillo fundazioak antolatu zuen, eta 55 lagunek hartu zuten parte.

2.006. urtea

- MEXIKO
Otsailaren 24tik martxoaren 1era, hezitzaileentzako SAT programarako lehen Sarrera Ikastaroa egin zen. Margarita Vargas eta Gustavo Villareak doktoreek antolatu zuten, Tijuano Unibertsitatearen diru-laguntzaz, eta 60 lagunek hartu zuten parte.
- BARTZELONA
2006ko apirilaren 9tik 13ra, hezitzaileentzako SAT programarako hirugarren Sarrera Ikastaroa egin zen, AEDEAk Bartzelonan duen ordezkariak antolaturik, eta Kataluniako Generalitateko Departament d'Educacióren onespenerekin; 57 irakaslek hartu zuten parte.
- SEVILLA

2006ko apirilaren 7tik 11ra, hezitzaileentzako SAT programarako bigarren Sarrera Ikastaroa egin zen, AEDEAK Andaluzian (Sevillan) duen ordezkariak antolaturik, eta 37 lagunek hartu zuten parte.

- ITALIA
SAT-Educa 1. modulua
- MEXIKO
2005 eta 2006ko apirilean, hezitzaileentzako SAT programaren lehen eta bigarren maila egin ziren, hurrenez hurren, Pueblako Universidad de las Américas-ek antolaturik, eta 50 irakaslek hartu zuten parte.
- ALACANT
2006ko maiatzean, bi eguneko jardunaldiak egin ziren hezitzaileentzat, Elx-eko SEFIREK antolaturik, eta 60 lagunek hartu zuten parte.
- BRASIL
 - Hitzarmen bat sinatu zen Porto Velho-ko (Rondonia Estatua) Hezkuntzako Udal Idazkaritzarekin (SEMED), 5 modulu trinko egiteko sare publikoko irakasleentzat, SEMEDek berak diruz lagundurik.
 - 1. modulua egin zen. Besteak hurrengo urteetan egiteko utzi ziren.

2.007. urtea

- BARTZELONA
2007ko uztaia. Hezitzaileentzako SAT II.
- SEVILLA
 - Ekaina: hezitzaileentzako SAT programako I. moduluko ikastaro bat egin zen.
 - Uztaia: hezitzaileentzako SAT programako II. Modulua egin zen.
 - Uztaia: SAT programako III. Modulua egin zen.
 - Uztaia: hezitzaileentzako SAT programako IV. Modulua egin zen.
- ITALIA
SAT EDUCA-KO II. modulua
- BRASIL
SEMEDekin hitzartutako modulueta II.a, Porto Velho, Rondoniako Estatua.

2.008. urtea

- ITALIA
Uztaia: SAT Educako III. modulua
- BRASIL
 - SEMEDekin hitzartutako modulueta III.a, Porto Velho, Rondoniako Estatua. Hezkuntza Idazkaria izan zen bertan. Jakinarazi zuen oso pozik zeudela ordura arte lortutako emaitzekin, eta nabariak zirela parte hartzen zuten irakasleen giza tasunetan izandako aldaketak.
 - Lankidetzak-hitzarmen bat hasi zen ezartzen UnB-n, Brasiliako Unibertsitatean. Bi alderdi zituen:
 - Bat, Teoria eta Oinarrien Departamentuko irakasleentzat.
 - Beste bat, Pedagogiako ikasleentzat. Murgiltze osoko bi moduluk osatzen zuten. Urteko seihileko baten balioa zuten.

2.009. urtea

- BARTZELONA
Apirila: SAT-Educa-ko I. modulua
- BRASIL
 - SAT-Educako IV. eta V. Moduluak, Hezkuntzarako Udal Idazkaritzak sinatuak, Porto Velho, Rondoniako Estatua.
 - UnB-n hasi ziren moduluak.

II. ERANSKINA:

- SAT Educación, I. jardunaldia: Luis Vives ikastetxea – 2005/06
- SAT Educación, II. jardunaldia: ICE-UIB- 2006/07
- SAT Educación, III. jardunaldia: ICE -UIB - 2007/08
- SAT Educación, IV. jardunaldia: ICE -UIB - 2009/10

- Universitat de las Illes Balears-ekin (UIB) lotutako Institut de Ciències de l'Educació-rekin (ICE) elkarlanean, hitzaldi bat eman zen: "El sentido de la educación moral en el tercer milenio". Aretoa erabat bete zen: 800 lagunetik gora.
- Solasaldia Mallorcako Club Diario-n: "La tragedia del mundo y la farsa de la educación". 300 laguneko entzuleria.
- Hitzaldia Musika Kontserbatorioan: "La construcción de significados a través de la forma musical. Reflexiones de la música como lenguaje". 500 laguneko entzuleria.
- Topaketa pribatua SAT programako ikasleekin, Deia-ko Posesi Son Rullán-en.

“Entzutearen pedagogia; maieutika, fenomenologia eta sormena”⁵⁹

Hezkuntza gizatiartu. Bilbo, ekainaren 28a

Iñaki Zapirain Iturraran



1. Entzutearen pedagogia. Sarrera.

Hitzaldi honi ekiteko, esan dezadan entzutea dela gizakiek elkar hartzeko motorra, han gertatzen baita gure izatearen barne-muinetaraino murgiltzea, elkar aberastea dakarrena, “bizitzearen pedagogia” oso bat, ikasketa existentzial bat “obra ireki” amaigabe bilakatzen dena.

Goetheren “ez ahaztu bizitzea” esanetik abiatuta, antzinateko filosofoen ariketa espiritualekin batera, ekuazio hori seinalatu nahi nuke oinarri-oinarriztat, non sustraitzen baita pedagogia existentziala gizakieek elkar hartzean, arlo guztietan: Psikologia, Pedagogia, gizarte-hezkuntza, sendagilea-pazientea binomioa, maisua-ikaslea, eta abar.

Elkar hartze horrek elkarrizketa dinamikoa eratzen du, jatorrizko gune bat, “vas hermeticum” bat (labe alkimiko bat, alkimisten arabera), non egosten baitira ideiak, emozioak, bizipenak, eta nondik sortzen baitira hainbat fenomeno: ulertzea, enpatia, arima agerian jartzea eta biluztea, katarsia, partekatzea eta intimitatea.

Elkar hartze sendagarria da hori, ezbairik gabe; esperientziak partekatzearen bidez, bakardadeak sendatzen dituen elkar hartze bat; eta, baldintza batzuk betez gero, bizitzen ikastea ekar dezake, are sendatzea eta norberaren burua ezagutzea ere bai.

Baina elkar hartze hori “izatearen pedagogia” gerta dadin, zenbait faktore dira beharrezko.

Esate baterako, presentzia, “hor egote” nahitaezko bat, bestearrekiko –bestelakoarekiko– sintonizatze nahitaezko bat; arreta, oihartzun egitea eta, bistan da, enpatia eskatzen dituen.

C. Rogers-ek dioenez, kokaera hori ezinbesteko baldintza da elkar hartze sakonerako, entzutearen pedagogiarako, ikaskuntza handienera bidean, zeina baita bizitza. Sandor Ferenczi-k ere, S. Freud-en jarraitzaileak, dio sinpatiarik gabe ez dagoela sendatzerik.

C. G. Jung-ek ere esan zuen “gizakiaren ezer ez zait arrotz”, eta sintonizatze horretatik baino ezin da gertatu esandako “egoste” hori, batak bestearengan oihartzun egite hori, nondik sor baitaitezke ulertze sortzaile eta sendatzaileak.

Hala artean nola hezkuntzaren eremuan, elkar hartzeko eremu hori, gune hori “espazioaren poetika” (G. Bachelard) bihurtzen da, nondik sor, erne, jaiio baitaitezke ikaskuntza berriak.

Aipaturiko elkar hartze hori “maieutika” oso bat da, non erdi baitaitezke ikasi behar denaz eta geure baitan barneraturik dagoenaz, guk noiz ikusiko eta aurkituko dugun zain.

⁵⁹ Hitzaldiaren bideoa ikusi nahi izanez gero: <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae59c40ac82.html>

2. Maieutika, errotiko pedagogia gisa

Maieutika, etimologiaren alderditik ikusita, grekotik dator, eta obstetriziaren arlori garrantzitsua. Sokratesen ama emagina zen. Sokratesen ondorengoak, Platonek, Diotima apaizemearen ahoan jartzen du prozesu horren funtsa elkarriketa batzuetan.

Maieutike kontzeptutik filosofiaren arlori pasatzen da, non gure egiez erditzea esan nahi baitu, geurez ariman dugun ezagutzaz, jakintzaz erditzea.

Orfismoan, oroitzapenen teoriarik eta katarsiarik oinarriturik, jotzen du norbanakoaren arimari eraldurik dagoela, eta bere baitako jakintzaz erditu beharra dela.

Halaxe ulertzen du Sokratesek filosofoaren betekizuna, prozesu horretan ikasleari laguntzea.

Horretarako, bikoitza du betekizuna, prozesu bikoitza burutzen du. Egiaz, teoriak, azalpenak adierazteaz gainera, lehen betekizunak "ironia" sokratikoa du abiapuntu. "Ezer ez dakidala baino ez dakit" abiapuntutzat harturik, zentzumenen errealitate eta mozorro ezjakitezko horretatik, auzitan jartzen dizkio ikasleari aurrez ezarriak dituen egiaz, aurrekontzeptuak, eta porrot moduko batera darama, zauri nartzisistiko batera, non hark ulertzen baitu ezen, egiatan, ez baitaki zer den funtsezkoa, eta bere ezjakintasuna bizitzera eramaten baitu. Dekonstrukzio bat, zinez, "desugertze" bat, prozesuaren hurrengo faserako prest uzten duena: benetako maieutika gertatuko den faserako.

Hor hasten den fasean, galdera zehatzek, argitu beharrekoek, "maieutika"ri ematen diote bide, gizakiaren, ikaslearen baitatik sortuz doazen erantzunei; hartara, "erditu" egiten da, bere egiaz argiratzen ditu, bere hautemate gero eta sakonagoak, eta K. G. Dürckheim-ek "barne-maisua" deitzen ziona aurkitzen du, norberaren baitan gorderik datzan jakintza.

Prozesu maieutikoa *aletheia* bilakatzen da erabat ("ezkutuan ez dagoena", grekoz), agerian jartze bat, disezkutatze bat, gure ezjakintasuna biltzen duten arropak erantzen dituen, bai eta bizitzan jantzita daramatzagun mozorroak ere, hala kontzientziaren aldetik nola bizijarreraren aldetik.

2.1. Maieutika Artean

Artearen adierazpide guztietatik erretzen dira giza arimaren taupada sakonen oihartzunak. Grezia klasikotik, non *orquestra* biribilean, umetoki emankorra bailitzan, giza sormenaren emaitzak gertatu baitziren. Kantu korala, ditiranboa (Dionisos jainkoari eskainitako konposizio lirikoa), musika, antzerkia, giza izatearen agerpide egundokoa, bere mozorro mota guztiekin, giza eta jainkozko emaitzen adierazpide, bai eta gizakiaren sakonenean gordetzen diren bizipen sakonenen katarsiarik gertaleku ere.

Eskilo, Sofokles (*Edipo errege* tragedia mitikoaren egilea), Euripides, Aristofanes eta beste autore asko, giza arimaren askotarikoa adierazteaz arduratu ziren: tragikomedia, oinazea, bakardadea, gizakiaren drama, umorea, ospakizuna. Katarsi hutsa, jaregite hutsa.

Orobat eskulturatik eta arkitekturatik. Horiek ere maieutika osoa dira gizakiaren funtsa agerian jartzeko, erakusteko, harmoniarako bidetik.

Marko Vitruvio erromatar idazle eta arkitektoak zioenez, eraikinek alderdi antropomorfikoa zuten, naturaren indarrekin eta geometria sakratuarekin bat egiten zuena, eta giza gorputzaren proportzioekin, gorputza baitzen artelan guztizkoa. Hala, arkitekturan begirada imitaziozko bat behar zen naturaren aldera.

Geroago, Leonardo da Vincik giza gorputzaren proportzioen azterketa bat egin zuen, arkitekto erromatar haren idatziak abiapuntutzat harturik. "Vitruvioren gizona" marrazki ospetsua, gizonezko baten irudi biluzia, bi posiziotan, zirkulu batean eta karratu batean (biak ere ordena kosmikoaren txantilo geometriko funtsezkoak).

Nola ez nabarmendu musika, giza espirituaren funtserako bide zuzena, kontzientzia-egoera gorenaren sortzaile maieutikoa, edota dantza.

Antzina-antzinatik, antropologiak, etnologiak edo erlijioen fenomenologiaren azterketek erakusten dutenez, errito orfikoetan eta misterikoetan, euritmia, xamanismoa, trantze-mugimendua, edo mundu osoan hedatutako erritualak, higidura, dantza, ez bakarrik izan dira denak ere giza arimaren esploratze bat, errealitate energetiko, gorputzeko, somatikoaren loturatik topaketarantz, murgiltzerantz, gizakiaren alderdirik arkaiko eta sakonenerako *katabasirantz*; horrez gainera, arazte bat izan dira, ezin konta ahala emozioen "maieutika katartikoa", gaixotasun psikosomatikoez arindu ez ezik, naturaren energiarekin, lege eta erritmo funtsezkoekin modu zuzen, errotiko batez lotzen gaituen arazte bat.

Orobat nabarmendu ditzakegu gizakiak egindako margolan guztiak, hainbat ikuspegitatik, hasi deskribatzaileenetatik eta abstraktuenetaraino, sinbolikoetaraino, eta abar.

Nola ez hartu aintzat hurrek egindako marrazkiak, haien begirada, sinpletasuna, sakontasuna eta adierazkortasuna!

Era berean, nola ez egin omen poesia-sorkuntzari, zeina esanezinaren ikuskizunak adierazi nahian baitabil; edo hainbeste eta hainbeste ikuspegitatik egindako giza kontaketei.

Aipatu beharra dago, halaber, eskulturaren adierazkortasun egundokoa ere. Eskultura maieutika existentzialaren gauzatze bat da, gure bizitza eta izatea "zizelatzea"; gu geu funtsean garen eskultura eraikitzea, egitea, asmatzea.

Oteiza eskultorearen hitzak gogoratuz, gure bizitza espazioa huste gisa sinboliza daiteke, bizitzako fase bat dekonstrukzio-prozesuan (maieutika sokratikoaren lehen fasean bezala), bizitzako eta bizitzarako sorkuntzen sortzaile den gure "hutsarte emankor"rarekin bat egiteraino. Azken batean, gure arima jakintsuaz erdituz, argira ateraz, eta beraz, baita gure patua ere.

Amenofis IV.a aipatu nahi dut hemen, Akhenaton, bere jakinduriatik arteari eskainitako hiri oso bat sortu nahi izan baitzuen. Hiri, zitadela, bizileku bat, non artegintza giza garapenaren zerbitzuan legokeen alderdi guztietan, barnealdeak argituz giza izatearen prozesu bikoitzean.

2.1. Maieutika Hezkuntzan

Ikuspegi sokratikotik, filosofoa hezitzaile da, eta emagin bihurtzen da ikasleari egia aurkitzen eta galdera-segida batez arakatzen laguntzen dionean, bere kabuz aurkitu dezan bultzatzen duelarik. Ikasleak berez duen jakintzan konfiantza izatea eskatzen du horrek.

Hala, ikuspegi maieutiko sokratikotik, haurra, ikaslea, ez da ontzi huts bat, non egia batzuk, ezagutza berezko batzuk sartu behar diren.

Paulo Freire hezitzaile brasildarrak, "zapalduaren pedagogia"tik, adierazten du hezkuntza askatasunean eta askatzaile ikusi beharra dagoela. Alegia, ikuspegi neosokratiko batetik, nolabait, bide ematen da mundua esperientzien bidetik aurkitzeko.

Horrek berekin duen elkarrizketak ausardia eskatzen du; sorkuntza-ekintzak bideratzea eskatzen du, non haurra errealitatea aurkituz baitoa, egia edo informazioa derrigortuta jaso edo barneratu ordez. Hartara, hezkuntza praxi askatzaile bihurtzen da, askatasunean gertatzen dena, eta horrek, bistan da, dinamika sortzailea dakar.

Era berean, hezkuntzaren pentsalari eta berritzaile handiek, hala nola R. Steiner, Waldorf pedagogiaren sortzaileak, Summerhill esperientziak, Montessorik, eta abar, zeinek bere ikuspegitik, bat egiten dute norberaren esperientzialismoaren beharra aldarrikatzean, askatasunean egindako ekintza sortzailea aldarrikatzean mundua aurkitzeko eta giza jakintzaren arloak ikasteko, jolasetik, norberaren hautematek, mugimendu libretik (euritmia), norberaren buruaren kontzientzia areagotzetik, eta abar.

Beste autore batzuek ere, hala nola Francesco Tonucci psikopedagogo italiarrak, esperientzialismoa aipatzen dute ikasteko eragile gisa, "maieutika" oso bat jartzen baitu martxan, non haurrak hainbat eratako erantzunak aurkitu baititzake bere ikaskuntza-prozesuan, bertatik bertarako praxi batetik ekinda.

Lekua eta denbora ematea askatasun-giroan, haurrak berez dituen baliabideak bultzatuz, jakin-mina sustatuz sormen bihur dadin. Autore horren arabera, eskola transmititzaileak mesfidantza-ikuspegia sortzen du, ebaluazio negatiboa sustatzen, abiapuntutzat hartuz haurrak EZ DAKIela; ontzi hustzat hartzen du, irakasleak bere informazioaz eta jakintzaz beteko duen ontzitzat. Baina HAURRAK BADAKI, eta bere jakinduria garatzera doa eskolara. "Maieutika pedagogiko"ari egindako kantu eder bat da harena.

Beste autore batek, Johan Heinrich Pestaluzzik, zenbait alderdi funtsezko aipatzen ditu, hala nola naturarekiko sintonizazioa, eta haurraren intuizio bidearen balioa azpimarratzen du ikaskuntza-prozesuaren bidetzat, irakaskuntza mekanizatuari kontrajarririk.

Beste pedagogo berritzaile batek, Loris Malaguzzik (Reggia Emilia eskola eta metodoaren sortzaileak), berriz, haurra izaki ohiz kanpoko, konplexu eta banakotzat hartuta eraikitzen du bere ikuspegi pedagogikoa: haurrak jakin-minez eta bizi-pozez beterik esperimendatzen du mundua; ikastearen funtsaren bi zutabe indartsu dira horiek.

Joseph Campbell mitologoak zioenez, inimizio halako bat da, non "herensugea akabatzea" k esan nahi baitu kanpotiko araupekotze zapaltzailea baztertzea, edo ezagutza inposatu zapaltzaile eta metatuak baztertzea. Herensugea akabatutakoan, nork bere pertzepzioa berreskuratzen du, bere egiarako, bere jakinduriarako irispidea.

Fritz Perls Gestalt Psikoterapiaren sortzaileak alderdi psikoterapeutikotik esan zuenez, "egia norberak aurkitzen badu baino ezin da jasan".

2.2. Maieutika eta Psikologia

Esan berri dudanez, ikuspegi gestaltikoak eskatzen duen jarreraren bidez eredu medikoaren haustura moduko bat eragiten da; alegia, jarrera horren bidez lagundu, babestu eta are behartu egiten dugu pazientea bere bizitzaren eta bere bizitza egiteko moduaren ardura har dezan, alienatzen edo besterenten duten eredu batzuetan iraunez.

Bai jarreraren ikuspegi horren eta bai hainbat teknikaren bidez, zenbait gune sortzen dira bizitzaren orainean, non pazienteak berak arakutzen eta aurkitzen baititu bere izatearen esparruak; bere errealitate somatiko, energetiko, emozional, kognitiboa; bere bizi-jarrerak, bere puntuitsuak. Hala, *insight*, "ohartze", "konturatze" indartsura bidean jartzen da pixkanaka, eta, beraz, jo egingo duten eta, ondorioz, bizitzan aldaketak ekarriko dizkioten ulertzeak "erditzera".

Hori guztia, bai norbanakoaren inguruko dinamina batean, terapeutaren eta pazientearen arteko topaketan, eta bai talde-dinamikaren testuinguruan.

Orobat Psikologia Humanistaren beste arlo batzuk ere, hala Carl Rogers nola beste autore batzuk, enpatia gizakiek elkar hartzeko jarrera eta eragileztat hartuta, erditzearen eta gizakiaren kontzientzian argitzeak gertatzearen dinamika maieutiko bat ari dira sortzen.

Lacanekek ere, ikuspegi psikoanalitikoetik, alderdi neomaieutikoa azaltzen du, nondik analistak bultzatzen baitu analizatuak bere irispidea aurkitu dezan; izan ere, bere inkontzientearen itsasoan murgilduta, jakinduria-islak lor ditzake, bizitza programatu zioten auziak ulertzeko islak, inkontzientean hondoraturik zegoena eta nola edo hala bizitzari eragiten ziona aurkituz eta bistaratu. Alegia, inkontziente dagoena kontzientziara ekartzeko dinamika bat.

Azken batean, gizakiek elkarrizketa bidez elkar hartzea, enpatia, sinpatia (Sandor Ferencsik zioenez), horiek guztiak, konfiantza eta aldaketa sortzeko pronostikoaren termometro gisa, prozesu bat eratuz doaz, zeinean beharrezko baita dinamika bikoitz bat.

Prozesu polarra da. Batetik, "katarasia", hau da, gure ezjakintasunera jaistea, horrek berekin duen "zauri" nartzisistikoarekin. Batzuetan, nahasmenduaren, durduzaduraren "infernuetaraino jaistea", are bakardaderaino, depresioraino, eta abar.

Mitoen ispiluetan bezala (Orfeo Hadesera jaisten Euridizeren bila, Odiseo-Ulises, Dante...), gure prozesu terapeutikoan murgiltzen gara; jaitsiera nahitaezkoa da amaigabe geratutakoa konpontzeko eta gure autoezagutza eratzeko edo "zizelkatzeko". Delfosko orakuluaren esaldira itzuliz, "ezagut ezazu zeure burua", beharrezkoa da gure barnealdeko itsaso eta leizeetan murgiltzea nor garen aurkitzeko eta argitzeko.

Psikologia modernoan, mitoak Jung-en ikuspegitik analizatuta, esan ohi da gaixotasun jakin batzuk bidaia inizatikoak direla (depresioak, gaixotasun psikosomatikoak, eta abar), gure garaian inimizazio-erritualik ez dagoelako; orobat aitaren absentiaren zauria gazteen bizipen mingarri batzuetan eta haien nahasmendu existentzialean. Jung-ek berak, edo Robert Blyk zein Robert Johnson-ek, maskulinitasunaren eta femeninitasunaren garapenaren bidaia

psikologikoak seinalatzen dituzte mitologian eta ipuinetan (*Iron John, Tristan eta Isolda, Errege arrantzalea, Excalibur*, eta abar).

Claudio Naranjo doktoreak (*) ipuin, mito eta epopeien exegesi bikain eta sakon batean dioenez, polaritate bat dago "haur jainkozko"aren eta heroiaeren artean (lehena matriarkala da, eta eremu horretan inozentzia, araztasuna, maitasuna, errezeptibitatea, txikitasuna nabarmentzen dira, jatorrizko jakintzari, esentzia immanenteari lotuta; bigarrena, berriz, aktiboa da, trazedenterantz jotzen du...). Baina aipatzen du benetako heroismoaren paradoxa ere: ekintza heroikoari uko egitea, amore ematea. Topo egiten dute biek hutsaren, instantaren betetasunean eta norberaren burua ematearen askatasunean. Isiltasun sakonean.

Hartara, dantza polar horretan, dialektika oso bat gertatzen da, "anabasi" oso bat, "aszesi" bat, gure arimarekiko, esentziarekiko, IZATEarekiko topaketa baterantz, zeina ezinbestekoa baita gure bizitzako eginbehar gorenerako: "bigarren jaiotza", errotiko maieutika; indibiduaioa edo geure bizitza errealizatzea.

Prozesu maieutiko fenomenologikoaren muinetik, sekuentzia polar bikoitz hori behar dugu.

Batetik, dekonstrukzioa, araztea, zertarako eta aurrekontzeptuak, irizpenak, inposatutako egiak edo ezagutzaren eta bide pedagogikoaren desbideratzeak garbitzeko.

Bestetik, eraikitzea, begirada berria berreskuratzea, norberaren hautemate-gaitasunarekin bat egitea, eta intuizioa hartzea bide nagusizat norberaren barrualderako zubi gisa, norberaren buruari entzuteko, barne-ikusmenerako eta geure sakonenean datzan jakinduriara iristeko.

Prozesu hori guztia konfiantza sakon batean sustraiturik dago: gure izatearen sakonenean, begirada berri bat dugula, barruko haurraren begiekin lotuta dagoen ikusmen bat. Haur ahaztu, baztertu hura, nola edo hala ikus dezaten, onartu eta erreskata dezaten eskatzen duen haurra.

3. Entzutearen fenomenologia

Atal honetan, zenbait puntu jarriko ditut, higidura hirukoitz bat; hasteko, entzutearen beraren funtsa, ikustea bera, norbera agertzea, maieutika sokratikoa prozesu gisa.

Batetik, nabarmendu behar da erreskate bikoitz bat beharrezko dela "erditze" maieutikoa prestatzeko. Erreskate hori "espazioa huste"arekin dago lotuta (Oteizaren hitzak erabiliz), eskultura mentala, energetikoa, emozionala hustearekin.

Bergson-ek intuizioa dela-eta zioenez, intuizio ahaltsua berreskuratuzeko, beharrezkoa da "gure gogoia kontrol-asmo orotatik, erreala mendean hartzeko asmo orotatik araztea".

Fenomenologia hutsa, Husserl-ek asmatu eta garatutako teoria filosofikoa, Husserl-ek erakutsi baitzuen metodo fenomenologikoa *epoje* edo judizioak etete gisa; errealitatearen jariora hautemateko eta behatzeko, atzemateko edo ulertzeko aurrekontzeptuak etete gisa.

Hala, “huste” horretan, bi prozesu aipatzen ditut. Bat, entzutea edo “begirada” arazteari dagokiona; sinplifikazioa esan nahi du. Horretarako, Plotino filosofoa dut laguntzaile; haren ezaugarrietako bat omen zen umezurtzak jaso eta hezteak.

Bestea, “barne-haurra” erreskatatzeari dagokiona, mundua eta bizitza esploratzeko kanal sorta oso bat berreskuratuz. Pedagogia existentzial oso bat berreskuratuz.

3.1. Begiradaren sinpletasuna.

Plotinoren ekarpenetan oinarrituko naiz. Autore hori zenbait ideia apuntatuz doa, hala nola presentzia osozkoaren, norberaren baitara biltzearen garrantzia; zenbait ezaugarri, denak ere berritzea eta haurren begiradarekiko paralelismo bat gogorarazten dutenak.

Zenbait esaldi, hala nola “ez utzi zeure estatua zizelkatzeari”, edo “tinkatu begiak eta so egin”, batu egin nahi dutenak, sakabanatzea eta barreiamendua hautsi, eta funtsera, batasunera, sinpletasunera jo. Presentzia osozkoa eta sinpletasuna daude jarrera horretan.

Giza arimak, haren iritziz, mugimendu bikoitza egin behar du. Bat, bilatzeko, oldartzeko; bestea, funtsezkoa, emea dena, hartzailea, itxaroten dagoena, “eguzkiaren irteeraren zain dagoen begia bezala”, edo eguzkiaren edertasunari agur esaten diona bezala.

Agertzearen zain, presentzia misterotsu izugarriaren zain. Jarrera hartzaile horretatik, zain egote horretatik, begirada argia kontzientzia hutsaren ispiluan tinkatuz, jatorrira itzultzea, “begiradaren sinpletasunera”. Begirada aratza, haurtzaroko begiradaren inozentzia gogorarazten duena, haur-arimara itzuliz.

Hala, Plotinoren bertutea begiespenetik sortzen da eta begiespenera doa. Azken batean, arian begiesten du.

Ispilu gardenaren ikuste argia da, gure sakabanatze, barreaitze, alienazio, besterentzaren ispilu hautsiez harago, non existentziaren errealitatea nahas-mahasean hautematera behartuta baikaude.

Norberaren baitan biltze plotinotarrak, begiradaren arazteak, begiratzearen inozentziara garamatza. Lehen aldiz begiratzera. Aurrekontzeptua, judizioa zeharkatzen duen begiradara. Begiratu, besterik gabe, begirada fenomenologikoan lehertuz.

Nola ez gogoratu umetako trantze-egoera haiek, edo extasi-egoeran, txoritan dagoen haur hori, begira, jolasean, instantaren betetasunean, izateko esperientziari emana oso-osorik.

Hor batzen dira jakin-mina eta Plotinok “grazia” deitzen ziona, egoera bat bizitzaren alderdi espiritualenekin elkartzen gaituena, edo esker on soilarekin, edertasunaz, extasiaz, maitasunaz gozatu dugun esperientzia haietan, edo bizitzaren magiaren izpiren bat ikusi uste izan dugunean.

Hezkuntzari dagokionez, begirada horrek, kontzientzia horrek, ikasleaganako maitasuna esan nahi du, haren aurkikuntzaren alderako maitasuna, baina aurkikuntza hori maisuaren aurkikuntza ere badelarik.

Elkar aurkitzen dute biek, begirada berri eta berrituan.

Azkenik, eta hemen berriz ere bat egiten dugu maieutikarekin, begirada berritua *heuristika* bihurtzen da (hitz horrek *eurekaren* erro bera du), eta hortik bidaia batean abiatzen gara, esperientzia-bira batean, non aurkitzearen artea baitugu, albo-pentsaeraren edo pentsaera intuitiboaren bitartez erditze-argitzea, zeina sorkuntza-ekintzaren muinean burutzen baita.

Edward de Bonok teorizatu zuen pentsaera mota hori; irudimenaren bideak erabiltzen ditu, eraberritzearenak, molde zaharrak eta eredu zurrunik alde batera utziz eta metaforak erabiliz, rolak eta espazioak alderantzikatuz eta beste jolas sortzaile batzuk erabiliz.

Azken batean, gure filosofoa itzuliz, bera baita gure begirada berritua gidatzen duena, anabasan, barreiaturan eta nahasmenduan den aniztasunetik orainaren berehalakotasun eta betetasunera eramaten gaitu.

Begiradan gertaturiko metamorfosiak, huste bat sortzeaz gainera, gure "ispiluak" garbitzeaz gainera –gure barne-kontzientzia, gure adimena araztasunera bidean jartzearen metaforak–, hautemateko aukera sorta handi bat irekitzen du. Sinpletasuna, begiespena, sentiberatasuna, ezitasuna, leuntasuna..., inozentzia turrustaka; lilura betetasuna, gozamina eta orainean –orain bizian– murgiltzea areagotzen; begirunea...

Azkenik, esan dezakegu ezen, gure filosofoen baieztapenek proposatzen dutenez, maisu izateak ikasle izatea esan nahi duela, maisu izateak barne-haurra erreskatatzeko ausardia esan nahi duela, aurre eginez aspaldi zaharreko beldurrari, haur zauritua ikusi, begiratu eta jasotzeko beldurrari (haurrak, bere bakardadean, abandonatua eta kanporatua delarik... orbandu gabe baitu zauria, Filoktetesek bezala, odola dariola, ez dutelako funtsean ikusi, ezagutu, estuki besarkatu). F. Doltok dioenez, haur erasokor baten atzean haur erasotua dago; haur bakartu baten atzean, haur abandonatu, ahaztua.

Haur horrek, sinpletasunez, argitasunez eta berotasunez begira dezaten nahi duenak, sekulako ahalmena du sortzeko, artegintzarako, bizitzeko, hautemateko..., baldin eta ikusia bada.

3.2. Barne-haurra berreskuratzea

- G. Bachelard-ek dio haurtzaroa "egoera mental" bat dela, geure barne-muinetan dugun egoera bat, non baitaude habiatuak, errekatostu berean bat eginda, bakardadea, baitaratzea, jolasa, irudimena, bai eta poesia-gaitasuna ere, sorkuntza amaigaberako hazia.

Hara irudimenaren pribilegioetako bat: bisualizazioak sorkuntza dakar; horren kontra, oroimena, zeinak ni zurrun bat baitakar, oroitzapen eta hondar psikologikoen nahas-mahas bat.

Hala, barne-haurra, *puer aeternus*aren –haurraren arimaren– arketipoaren tasunak dituela, jainkozko tasunen iturbegi da: inozentzia, sentiberatasuna, orainarekiko loturaren

berehalakotasuna, lilura, eta abar; hala nola Iako, Eleusisko misterioetako haur-jainkoa (landarediaren eta birjaiotzearen jainkoa).

-Barne-haurra, haurraren arima, transmutazioaren sinbolo eginik agertzen da, eraldatzearen sinbolo; heriotza psikologikoak iturrira garamatza, Plotinoren argira, diamantezko esentziara, hinduen "Atman"era (ni huts-aratzera), "hilezkortasunaren fetu"ra.

Begirada aratzenera itzultzeko baldintza, haurraren arimaren "bataio"ra iristeko baldintza, desizozte bat da, haurraren jatorrizko oinazerainoko bidaia bat, zauria sendatzea ekarriko duten malkoetara iriste bat, hala nola pelikanoa, errukizko maitasunik handienaren sinbolo kristaua. Izan ere, pelikanoak bere burua zauritzen du mokoka, bere odolaz elikatzeko bere umeak, eta ondoren umeok sendatzen dizkiote zauriak beren malkoez.

Barne-haurrarekin berriz lotzea eta harremanetan jartzea.

Berriz lotze horrek, nahitaezko berrelkartzearen ondoren, malko sendagarriekin baterako "besarkada" luze horrek, hazi asko erreskatatzea eta berreskuratzea esan nahi du, haurraren arima lurperatu eta izoztu ondoren zapuztutako haziak.

Esandako ikuspenak eta ondorengo harremanak esperientzia zuzentzaile, sendagarri bidean jartzen dute arima, eta gero prozesu inizatiko berri bat hasten da.

Iniziazio horretan, J. Campbell-ek zioenez, eraldatze-sinbolo interesgarria da altxor eder bat babesten duen herensugearekin topatzea.

Topaketa horren atzean, bizitzarako bidaiaren hasiera dago, indibiduazioaren hazia.

"Hrensugea akabatzea", minotauroarekin topo egitea, iraganeko mamuekin topo egitea izan daiteke, eta norberaren bidaiari ekitea, kanpoko arauak, lotsa, izateko beldurra eta abar alde batera utzirik.

Azkenik, bidaia maitasunaren bidezko erredentzioarekin dago lotuta. Ikusia eta besarkatua izateari esker.

Hasi da bidaia!

4. Entzutea, begirada eta sormena.

Bidaiaren hasiera sumatzen dugunean, begiratzen dugu hasierarantz eta biribila, *ouroboros* bat (bere isatsari hozka egiten dion sugearen irudia) itxiz goaz, iturrira itzultzea azpimarratuz, sinpletasunez beteriko begiradara, entzute enpatikora non giza topaketa zirkulartasun bihurtzen baita, non maisuak eta jarraitzaileak, irakasleak eta ikasleak, elkar elikatzen baitute, elkarrekiko topaketa gizatiar hutsean bat eginez.

Leizezuloetako gure arbasoak bezala, elkartze sortzailera bultzatzen, "kondenatzen" gaituzte; han sortzen da lotura sakona, oihartzuna, sintonizazioa.

Irudi biribilaren aurrean, izaterako bulkada sortzen da, gun e mankorretik sormenera.

Elkartze sendagarri, askatzaile, terapeutikotik, pedagogiaren esentzia erretzen da: esperimentatzeko eta jakiteko gosea, norbera izateko irrika, nor bere jakin-minetik mundua eta bitzta aurkitzen.

Elkartze sendagarritik eta esperimendatzeko gosetik, sortzeko bulkada erretzen da. Sortu eta izan. Izan eta sortu, bizitza sentitzeko eta bizirik gaudela sentitzeko sakonetik.

Haurraren arimaren sustrai berreskuratuetatik, begirada araztutik eta haren sinpletasunarekin elkartetik, betetasunaren bide, geuregandik kendu beharreko oztopoak ikusten ditugu, eta sormenerako bide zuzena den intuizioa babesteko beharra.

Kendu ezagun dugunarekiko, aurrekontzeptu eta estereotipoekiko atxikimendua; mugatzen gaituzten sineste, irizpenak; irrazionalari, ezezagunari, munduari diogun beldurra; mundu emozionalari diogun beldurra; askatasunari diogun beldur antzinakoa, eta abar.

Bestetik, behar argiak agertzen dira: esparru emankor bat sortzea (barnekoa eta kanpokoak); konfiantzazko jarrera izatea; isiltasuna, lasaitasuna eta baitaratzea babestea; sinpletasuna eta begiespena; buru-jarrera irekia, eraberritzea, sentiberatasuna...

Orobat fideltasunez eta begirunez hartzea norberarengan agertzen direnak, erditzeak eta, nola ez, amore emate eder eta zail bat. Ezezagunaren aurreko amore ematea, *amor fati* delakoa (patuari eta bizitzaren misterioari besoak zabaltzea, erabat esanezin eta atzemanekin diren aldetik). Wittgenstein gogoratuz, "begirunezko" isiltasun halako bat gertatzen da hor, harridura halako bat misterio ezin esanezkoaren aurrean.

Haurraren arima besarkatzen, presentziaren lilura dakarren begiradaren araztetik, Goethe maisuak eta beste hainbat maisu filosofo handik –denak ere ariketa espiritual eta terapeutikoak sortutakoak giza arimarentzat– oihukatutakoa sortzen da, iragarpen gailena, zeinaren oihartzunak une honetan iristen baitira: "EZ AHAZTU BIZITZEA".

Une horren ondotik, *puer aeternus*aren bizigarri berritik, W. Blakeren esaldi eder bat sortzen, jaiotzen, argiratzen da: "INOZENTZIA JAKINDURIAREKIN BIZI DA".

Akilesen eta Grezia zaharreko heroi handienen irakasle izandako Kiron irakasle-maisu ("sendatzaile zauritu") handiaren ikusmen mitikoa dugula, denbora zeharkatzen duen "ispilu" mitiko horretatik, haren "ZAURI PEDAGOGIKOA" gogora dezakegu. Geure zauriaz ohartzeko garen heinean baino ezin gara sendatu. Zauritua, neurotikoa baizik ez da gai lagun egiteko; bere baitako haur zaurituaz ohartzeko denak baizik ezin du sakonki ulertu aurrean duen haurra.

Alegia, ZAURITUAK BAINO EZIN DU SENDATU!; izan ere, Jung-ek dioenez, "gizakiaren ezer ez zait arrotz".

Ohartze horretatik eta IZATEAREN PEDAGOGIA errotikotik, beharbada, ikas genezake bizitzen.

Biziaren eta heriotzaren arteko dantzaren dialektika errotikotik; heriotzatik, emagin nagusi eta erabateko horretatik, sortzen da oihu lehen maieutikoa: EZ AHAZTU BIZITZEA!

Haur berreskuratuen inozentzia jakintsutik, giza kantu koral hori gauzatu dezakegu, "EZ AHAZTU BIZITZEA" (ZEURE BIZITZA).

Hasi da bidaia. Atahualparen kantak dioenez, "hainbeste anai-arreba ditut...".

“Haur hezkuntza, 0-3 urte: heztearen hasiera zaintzea da”⁶⁰

Hezkuntza gizatiartu. Bilbo, ekainaren 28a

Elena Herrán Izagirre



Gogoeta honek **aletxo**a ekarri nahi dio Hezkuntza gizatiartzeko zeregin itzelari; zehazkiago, Haur Hezkuntza gizatiartzeko zereginari. Hori baino lehen, ordea, ulertu beharra dago honaino ekarri gaituen gizagabetzearen gakoak; horren ondoren, Haur Hezkuntzaren eredu iraultzaile bat planteatuko dugu, konfiantzan oinarritua, ezagutzan, begirunean eta haurtxo bakoitzaren gaitasun berezko eta berezian.

Hezkuntza **gaixorik** dago, oso gaixorik, eta arduradunak, gutariko asko, horretaz ohartu gabe bizi gara, anesthesiatuak. Askotan, geu gara hezkuntzako arazoaren sorburu, baina hala ere ez gaituzte ukitzen; hori ez ezik, gehienetan itsu, gor eta mutu irauten dugu. Hezkuntzaren erantzukizuna hain dago banatuta familiaren, irakasleen, lagunen, taldearen, pantailen, haurraren beraren nortasunaren eta beste hainbat gauza beti interesatzen artean, non azkenean desagertu egiten baita. Nola egin ezer, existitzen ez den zerbaiten aurrean?

Baina, zer da hezkuntza?, non hasten da?, non amaitzen?, nork laguntzen dio nori?, zertarako balio du?, behar bat al da?, gizartearen betebeharrak?, gaur egun ba al dago hezterik?, zer helburu dira lehenak?, kultur inbertsioa al da?, eta halaxe jarrai genezake, galderak eta galderak egiten, hainbestetan eta hainbeste ikuspegitatik erantzundakoak non azkenean **diskurtsoa** bera nahastu eta helburu nagusia bete gabe geratu baita: hezkuntza-praktika argitzea, etengabe hobetzea eta garai berrietara egokitzea.

Hezkuntza, letra larriz idatzita, gaitzeko eginkizuna da. Ni, badaezpada, ustez ondo ezagutzen dudana hezkuntza batera mugatuko naiz: Haur Hezkuntzara, eta bereziki **0-3 urteko Haur Hezkuntzara**, hots, HHko lehen ziklora. Gure Erkidegoko sare publikoan, hezkuntza-ziklo banatua da Haur Hezkuntza, eta horrek, definizioari dagokionez, nahastu egiten ditu aita-amak, hezitzaile eta irakasleak, hezkuntza-sistema bera osorik, eta baita Bigarren Hezkuntzako eta Unibertsitateko irakasleak ere, ziklo horretako hezitzaileak prestatzeaz arduratzen baitira.

Sare pribatua, kontzertatua eta ikastoletan, berriz, ez da gertatzen banaketa hori. Hezkuntza-sare guztiek merezi dute errespetua, baina **sare publikoak** bereziki. XXI. mendean, Mendebaldeko gizarte demokratikoan, eta, noski, etengabe zigortzen gaituen krisiaz harago, eskubide batzuk funtsezkoak dira, eta hezkuntza-eskubidea da horietako bat. Oinarritzeko eskubide hori bermatzen duen sare bakarra sare publikoa da, nahiz eta badakigun faktore asko dituela kontra hori lortzeko.

⁶⁰ Hitzaldiaren bideoa ikusi nahi izanez gero: <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae5f3ddd304.html>

Zikloaren **haustura** ez da huskeria, ezta gutxiagorik ere; eta haurtxoak eskolara joatea ere ez da huskeria. Baina goazen atalka. Hausturak bi arrazoi ditu, bat historikoa eta bestea legezkoa. Batetik, bi urtekoen gelak pixkanaka irekiz joan dira, duela 20 urtetik hona, Hezkuntza Sistema Ordenatzearen ondotik; eta horrek haur oso txikiak eskolaratzea ekarri zuen, garai hartan eskola-umetat hartzen ez zirenak. Bestetik, Lurralde Historikoen Legeak tokiko administrazioen eta Lurralde Historikoetako foru-organoen ardurapean utzi zuen 0-3 urteko hezkuntza; Haurreskolak izeneko kontsorzioa sortu zuten hala, eta erakunde horrek 10 urte bete ditu dagoeneko, bi urtetik beherako haurrak heziz eta zainduz Autonomia Erkidegoko hainbat udaletan. Estatuan lehenak gara 0-3 urteko Haur Hezkuntzan; batez beste, % 50eko tasa dugu 2010etik. Kantitatearen eta kalitatearen arteko orekaren zailak kezka sortzen du.

Baina haustura horrek ba al du ondorio berezirik? Hain garrantzitsua al da zikloa bere osoan egituratzea? Bai, ezbairik gabe. Lehen haurtzaroa, bizitzako lehen urteak, espeziearen **prototipo**aren adina da. Eta zer da espeziearen prototipoa? Zer, eta pertsona heldua izatera iritsiko denaren moldeak. Alegia, gizakia bizitzako etapa horretan esnatzen da eta hedatzen ditu gero bizitzan zehar garatuko dituen gaitasun guztiak –bai, guztiak–, nortasunaren eraketa barne. Bai, nortasunaren eraketa. Zeren eta ikaskuntza, eta batez ere hain adin malguetan, bereziki emankorra baita eta dena integratzen baitu: edukiak, prozedurak, emozioak, jarrera, eta abar, eta abar. Belakiak bezalakoak dira haurrak.

Bi instituziotan bereizita, ia ezinezkoa da behar bezala laguntzea hain prozesu funtsezkoan, pertsona, alderdi, erritmo, helburu eta funtzionamendu hain desberdinak dituztelarik. Adin horretan, giza umea ahulegia da oraindik ordainik gabe egokitzeko, zeren, egokitu, egokitzen da azken batean, baina haur eskolatik bizirik ateratzeak ezer gutxi du ikustekorik, edo batere ez, Haur Hezkuntzaren helburuarekin: “Haurren garapen fisiko, afektibo, sozial eta intelektualari laguntzea” edo “garapen integralaz progresiboki arduratzea” (1630/2006 ELD, abenduaren 29koa).

Hezkuntzaren eskubiden parean daude haurren eskubideak. Hezkuntzaren subjekturik gabe, zeren eta haurra baita hezkuntzaren subjektu benetakoa, nekez izango da hezkuntzarik, eskolak eskola. Haur guztiek dute duintasunerako eskubidea, zaintza bereziak jasotzeko eskubidea, Giza Eskubide guztiak izateaz gainera. Baina gakoa zera da, eskubideak gauzatzeko aukera izan behar dutela haurrek, eta horretarako bide bakarra haiek **orain gauzatzea** da (Funes, 2008). Beren haurtzaroa ahalik eta ondoen biziz. Eta helduoi dagokigu orain horren baldintzak onenak izatea etorkizun izan daitezen, baina ez edonolako etorkizun. Denik eta etorkizunik onena.

Zer sintoma ditu 0-3 urteko Haur Hezkuntzak?

Osasun arloko metaforaz baliatuko gara 0-3 urteko Haur Hezkuntzaz gorputz bizi bat balitz bezala aritzeko; izan ere, horixe da, gorputz bizi bat. Ondoren datozen sintoma gehienak hezkuntza-sistema osoari dagozkio, eta beste batzuk, berriz, hizpide dugun zikloari baino ez. Nolanahi ere, ahalik eta zabalen definitzea da gure asmoa, eta, beraz, batzuetan kateatu, lotu edo kontrajarri egingo dira, baina betiere sintomok ezabatzea, sendatzea edo gutxienez mende honetan berrogeialdian jartzea da gure asmoa. Datorren mendean, ikusiko dute.

- **Autoritarismoa**

Sintoma akutu eta kronikoa da, eta, Hezkuntzari dagokionez, esan nahi du nahitaez hezteia –letra xehez–. Tira, hezteia, hezteia..., bene-benetan hezteia ere ez. Ez dago hezterik dekretuz, nahi gabe, konfiantzarik gabe. Horrela, bezatu, etxekotu, leziatu egin daiteke, baina Hezi, benetan Hezi –letra larriz–, hezkuntza-harremanetako parte-hartzaileen esku hartze aktibo, arduratsu, elkarrekiko enpatiko, konfiantzazko eta begirunezkorik gabe, nonahi delarik ere –familiar, eskolan, instituzioetan, eta abar–, ez. Horrela, irakatsi egiten zaio, erakutsi, trebatu, ulertzen baita haur-garapen osoa eskolako ezagutza dela, oso ondo antolatu eta egituratua, zenbait euskarritan, den bezalaxe, izan behar duen bezalaxe beregana eta eskura dezan. Hautxoak oso gutxi daki jaiotzen denean, organismo oso konplexu bat da, zeinaren gorputza eta garuna erreostato baten gisan funtzionatzen hasiko baitira, pixkanaka, gero eta funtzio gehiago beretuz, ingurunetik datozkion estimulu ugariei gero eta modu integratuagoan erantzuteko gaitasunari esker. Potentzialtasun harrigarri baina hauskorra du, eta gauzak irakas dakizkion behar du, noski, baina ez uste den bezainbeste, eta are gutxiago "odolez". "Odolez" ez da ezer sartzen, eta min ematen du.

- **Estatu-zisma hezkuntzan**

Sintoma hau historikoa da, eta aurreko sintomatik dator hein handi batean, bai eta populazioaren zati handi baten eta haren ordezkari diren alderdien kultur ezintasun ondo sustraituaren ezin batetik ere: errealitatean demokraziaz jardun ezinetik. Hezkuntza-eredua –letra xehez– borroka alderdikoi etengaberako bide bihurtu delarik, horra ezintasun hori gauzaturik. Hasi legetik eta ordutegiraino, muntatu eta desmuntatu egiten da dena, eraiki eta desegin, legealdiz legealdi. Jarduteko modu hori behin eta berriz errepikatzen da hainbat hezkuntza-eremutan, sistematikoki jarduten baitute besteak egin duena desegiten, aukera duten orduko; horrek giza baliabidetan eta baliabide fisikotan duen galera izugarriarekin. Hezkuntza-sistema eraginkorrek dituzten herrialdeek Hezkuntza egin, eraiki, sustatu, doitu, ebaluatu, berregin, diseinatu, eta abar egin dute, Estatu Itun batean oinarrituta –letra larriz–. Horrek esan nahi du alderdien eta herritarren artean adostasuna dagoela hezkuntzari dagokionez, eta hartara, Hezkuntzari ez ezik, gizarteari oro har ematen diola egonkortasuna.

- **Mesianismoa**

Existenziala da, eta hau ere aurreko bi sintomen beste alde bat balitz bezala ikus daiteke. Edonork botatzen du "zera egin behar da...", hainbat eratan, esate hutsa asko balitz bezala errealitatea eraldatzeko. Edonork diogunean, edonor esan nahi dugu; izan ere, edonork ematen du iritzia hezkuntzari buruz –letra xehez–, eta gutxi batzuek eskaintzen dituzte tresnak, iritzia emateaz gainera, Hezkuntza egiteko –letra larriz–. Baina formulazio engainuzko horrek ere erakusten digu nondik doakeen konponbidea: lehen pertsonan hiz egiten ez den artean, ez da norbereganatzen proposamenari lotutako erantzukizuna. Pertsonak ez "dira", gara; zeren pertsonak baikara, ezta? Badu beste ñabardura makur bat ere, bi neurri erabiltzen direla: niretzat eta neurentzat, onik onena, nahiz eta besteen

lepotik izan; eta haientzat, berriz, eta batez ere klase apalenekoentzat, pobreentzat, etorkinentzat eta abar, “zera egin behar da” asko, asko-asko. Ez dizuet galdetuko zer hezkuntza-sare hautatu duzuen zuen seme-alabentzat, eta zer dela-eta, arrazoi on eta justifikagarriak denak ere, baina oso argigarria litzateke. Aldatuz aldatzen da errealitatea, aukera dagoen bakoitzeko hobetuz hobetzen da, eta Hezkuntza-errealitatea –letra larriz– ere bai, aldaketa eta hobekuntza hori ez baitira altruistak, baizik eta oso-oso egoistak, egoista inteligenteak. Egoismo inteligentea esaten zaio horri. Gizarte Hezi baten bizikalitatea ezin da konparatu hezigabe eta gaizki hezitako batekin.

• **Helduen egozentrismoa**

Aurrekoen ondorengoa hau ere, eta berez alde asko dituena. Helduen egozentrismo muturreko, gauza-bihurtzailea da sintoma hau. Heldua da hezkuntzaren sorburu eta helburu. Muturrekoa da, hedatzen denean ez dago bera besterik: bera da dagoen ikuspegi bakarra. Helduak irakatsi, erakutsi, leziatu, doktrinatuta egiten du, haurtxoak ez dakielako ezertxo ere. Zerbait dakienean ere, berdin, garbi uzteko haren autoritatea, haurtxoak hura nagusi dela ez baleki bezala, edo are okerragoa dena, elkartasun txepel baten agerbide, haurra bidegurutze zail batean uzten duena. Batetik, behar ez duen laguntza emateak kalte egin diezaioke garapenean, eta nahastu egin dezake, sinetsaraziz gai dela hainbat gauza egiteko, gai izan gabe, eta hortik etortzen dira hainbeste istripu eta jokaera arduragabe haurraren orainean eta geroan. Bestetik, ekimena mozten dio, eta azkenik erakusten dio ezen, halako giroan irauteko, obeditu eta men egin beharra dagoela. Gauza-bihurtzailea da, zeren eta, kontuan hartzen ez duenez haurra garabidean den pertsona dela eta gaurko eta betiko beste guztiak bezala tratatzen duenez, ñabardurarik gabe eta kontu egin gabe tratatzen du. Egoentrikoa da, bere fobia eta filia guztiekin, zeren eta dena eramaten baitu arlo pertsonalera, haurtxoa ere heldu bat balitz bezala, bera (heldua) limurtu eta erabili nahi duen heldu bat, xantaia egin edo arriskuan jarri nahi duena; haurtxoak, ordea, dakiena eta ahal duena besterik ez du egiten: munduarekin harremanetan jarri, bere inguruneak ordura arte erakutsi dion bezala; helduaren egitekoa da harremanetan jartzeko beste bide eboluzionatuago batzuk irakastea. Horrelako heldu batekin, ez dago halakorik lortzerik.

• **Aktibista**

Pedagogiaren arloan. Kontua ez geratzea da, ez etxean, ez parkean, ez eskolan, ez inon; egitea eta egitea, beti zerbaitetan jardutea beste hezkuntza-kontu batzuek ez arduratzeko, hala nola norberaren eta inoren afektuek, norbanakoen edota abagunezko zailtasunek, estilo pertsonalez, zaletasun eta plazer txiki eta handiez, Zorionaz edo Osasunaz –letra larriz–, aurrerapen txiki eta handiez. Eta horren atzean zera dago, haurrari hazteko erantzukizuna kentzen zaiola, aurkitzen dituen gatazkak konpontzeko erantzukizuna, atsegina bilatzeko eta aurkitzeko, arreta, gogoia eta interesa kudeatzeko, norberaren burua kudeatzeko, dagokion testuinguruan –familiar edo eskolan– heldu arduratsua izateko erantzukizuna. Antidotoa alderdi psikologikoa aintzat hartzea da, haurrigan pertsona aurkitzeko, bere osoan bizitzako desafio txiki zein handiei aurre egiten dien pertsona. Eta horretarako arretaz, konfiantzaz eta begirunez begiratu behar zaio, eta, gainera, ulertu egin behar da. Haurrari begiratuta asko ikasten da.

• Maternantea

Haurtxoa zer den eta haren gaitasunak nola bilakatzen diren jakin gabe, inoiz baino gehiago maite du helduak, musu eta musu ematen dio, besarkada estuak behin eta berriz; unean uneko umorearen arabera, noski. Haur batzuk ez dira erakargarri gertatuko eta ahaztuta edukiko dituzte, eta beste batzuk, berriz, behin eta berriz musukatu eta besarkatu eta estutuko dituzte. Nahasmendu handiagoa haurarentzat, helduen gorabeherak interpretatzeko zailtasunagatik. Eta horrexegatik, baina kontrara, gainezkaldi emozionalak erabiltzen dira komunikazio-bide esplizitu gisa, helduaren erantzun-gaitasuna gaintzen duten egoeretan, helduak bere buruari neurria jartzen ez dakiela. Hala gertatzen dira haserrealdiak, indarkeria, are sadismoa ere, batzuetan, haurraren garapen psikiko harmoniatsua kolokan jarritz. “amaren maitasuna” bera ere instituzionalizatu egiten da, eta kontsumo bihurtzen du loturaren demagogia hori; haurtxoentzako motxilak dira horren adibide ona. Garraiorako eta kontu handiz erabilitako tresna bat izan ordez, modernotasunaren eta konpromiso afektiboaren adierazle bihurtu dira. Naturaren kontua da jaiotza 9 hilabeteko haurdunaldiaren ondoren gertatzea. Bereizte fisikoa errealitate fisikoa da, eta lagundu egin behar zaio izu-ikararik gabe lantzeko psikikoki, baina lasterbiderik edo atzerapenik gabe. Gainera, motxila erabiltzeak arazo fisikoak dakartza, hala nola aurpegiko asimetriak, hipotonia kronikoa, orekaren aparatu funtzionalaren desorekak, estrabismoa, eta abar. Orain ari gara konturatzen, berandu halakoak pairatzen dituztenentzat. Saihestu ez ezik, sortzeko biderik ere ez zuten izan behar arazook, baldin eta motxila haurtxoari zegokion bezala erabili izan balitz. Kontuz haurtxoen motxilekin, arren!

• Sexista

Aldez aurretik. Izan ere, gure gizarteak ez die lagungarri eskaintzen amei, amatasun-bajan egoki deritzoten denboraldian egon daitezen, eta hartara haurtxoa eginago utzi lanbide profesionalari berrekin aurretik. Hain zuzen ere, gure gizarte-sistema bi aldiz da gaiztoa: batetik, ez duelako nahikoa luze eta nahikoa ordaindutako bazarrik eskaintzen, eta laneko presioa halakoa delako non amatasun-baja hartzeak arriskuan jartzen baitu lanpostua; bestetik, atzerakoitzat eta sexistatzat jotzen duelako amatasun-baja ezarritako lau hilabeteak baino gehiago luzatzea erabakitzen duen ama. Gainera, aldi behin, abagunearen arabera, modu alderdikoian erabili ohi da kontu hori. Gure Herrialdeko –letra larriz– zahartze-tasa nahikoa adierazgarria da. Herrialde aurreratuagoetara begiratu gero, ikusten dugu ezen, gizarte-eskubide horiekin batera, haurtzaroa eta familia babesteko politikak jartzen direla martxan, eta Kalitatezko Hezkuntza Goiztiarrerako politikak –letra larriz–.

Nahikoa garrantzi duten sintomak dira denak ere, tratamendu intentsiboa, berezia eta banakakoa merezi dutenak, horrek sistema desorekatzea ekar badezake ere, hots, parte bati dagokiona konpondu bai, baina besteena gehiago zaildu. Baina zuhurtziak, txerto historiko eta demokratiko handien zain gauden bitartean, proposamen integral eta eskusiboa aurkeztera bultzatzen gaitu, Kalitatezko Eskolaratze Goiztiarraren bermatzaile agertu dena: **Pikler-Lóczy Pedagogia** –letra larriz–.

Ba al da aukerarik 0-3 urteko Haur Hezkuntzarentzat?

Bai noski, baina lehenik hezkuntzan –letra xehez– izaten diren moden arriskua azpimarratu nahi dut. Aipatu berri ditudan gaitz guztiekin batera, **hezkuntza-kontsumismoak** –letra xehez–, egundoko porrot bihur dezake hezkuntza-proposamen integral, paidozentriko bat, Mendebaldean eraginkorra dela frogatutakoa, xehetasunik ñimiñoenetaraino pentsatu eta adostua, baldin eta bere hartan kopiatu, beste norabait eraman, imitatu nahi bada, ondo ulertu gabe giltzarriak, zentzu sakona, konplexutasuna eta funtzionamendua. Pixkanaka hurbildu beharra dago, halako batean sarbidea izateko ez bakarrik Pedagogiara –letra larriz–, baita Pikler-Lóczy Hezkuntza Unibertsora ere; aurkitzeko dagoen hezkuntza-mundu bikain batera (Herrán, 2013).

Emmi Pikler pediatria progresista hungariarra da proiektu honen sortzailea eta *alma materra*. Emakume hau XX. mendearen hasieran hezi zen, Vienan, hau da, Europako erdialdean, osasuna, pedagogia, psikologia, filosofia eta abar aurrerarazi zituzten beste hainbat pertsona ospetsu izan ziren aldian eta aldean. Hona hemen haren prestakuntzako **giltzarriak**, gerora familiako pediatria gisa egingo zuen lana gidatuko zutenak: haurra pertsona gaitu eta proaktibotzat hartzea; behaketa erabiltzea haurragana iristeko eta haurra ezagutzeko oinarritzko metodo gisa; inolako minik ez egitea azterketa pediatrikoetan, zeinetan ama aintzat hartzen baita; haurtxoen mugikortasunari dagokionez, mugimendu-askatasun osoa gehiegizko babesaren orde, zeinak zerikusia baitu istripu eta mugimendu-zailtasun ikasiekin. Horrek guztiak lagundu zien garai hartako hainbat haurri osasuntsu, harmoniaz eta orekatuta hazten. Haiek izan ziren lehen “Pinkler haurrak”.

Lóczy kaleko ume abandonatuen eskolara zuzendari gisa iritsi zenean, Emmi Pinklerrek erabaki zuen printzipio haiek, eraginkorrak baitziren familian, **hazkuntza kolektiboan** garatzea, eta aldi berean bere hezkuntza-sistema frogatzea eta, behaketa sistematikoen bitartez, haurtxoen garapena aztertzea. Hezkuntza Sistema hori –letra larriz– honetan oinarritzen da: zainketa ahalik eta gehien pertsonalizatzea, bizi-inguru egonkorra eta adin bakoitzaren behar funtzionaletara egokitutako ingurunea eskaintzea, eta, bereziki, mugimendu-askatasun osoa sustatzea.

Hezitzaileei, ezer baino lehen, **zainketa** irakasten zaie: haur-oihalak aldatzen, bainatzen, janzten, jaten ematen eta lotaratzen, dena modu zehatz eta koherentean, errespetuz eta samurtasunez, arreta sistematikoa eskainiz haur bakoitzaren behar eta seinaleei, erritmo bakoitzari erantzunez. Horrek guztiak alaitasuna sortzen du haur bakoitzarengan, intimitatea eta segurtasuna ondo ezagutzen duen pertsona heldu batekin, harreman pertsonal intimoa bien artean, lotura funtsezkoa. Hezitzaileei irakasten zaie, halaber, haurtxo bakoitzaren aurpegiera, jarduerak, keinuak eta jarrerak behatzen, zaindu bitartean hitz egiten, haurrari jakinaraziz zer datorkion ekintza bakoitzaren edo bien arteko jardunaren ondoren zein beraren interesaren ondorioz, bai eta haurraren borondatezko lankidetzat bilatzen ere; horiez gainera, irakasten zaie taldeko beste hezitzaileekin batera jarduten denen arteko zereginean, eta haur bakoitzaz eta taldeaz arduratzen.

Ikasketa xehe horri esker, zaintzaileek, haurren potentzialitatean konfiantza sakona izaten eta lehen haurtzaroko bilakaera, ezaugarriak eta baldintzak zehatz ezagutzen ikasteaz gainera, ikusten dute zein lotura estua dagoen zainketen kalitatearen eta haurren jarduera autonomoaren aurrerapenaren artean. Haurra, harreman egonkorak eta seguruak baditu **erreferentziatzko heldu** batekin, gustura dago, harmoniaz hazten da, autoerregulatu egiten da, eta proaktiboa eta arduratsua da ingurune fisiko eta humano egokia duelarik, bere gaitasun, zaletasun eta interesei egokitua xehetasunik txikienetan ere, eta non erabat libre jardun baitezake eta mugi baitaiteke: askotariko arropa erosoak, material eta jostailu erakargarri eta egoera onean daudenak, bilakaera-mailara eta interesetara egokituak, altzari seguru eta finkoak, giro goxoa, eta abar. Ingurune fisiko eta etxeko egongelak, lorategiak, patioak eta aire zabaleko terrazek osatzen dute. Aire zabalean egiten da eguneroko bizimoduaren ahalik eta gehiena, eta, beraz, ekipamendua bikoitza da, barrurako eta kanporako: aldatzeko mahaiak, sehaskak, jolastokiak, jostailuak eta materialak.

Ereduaren ardatzak kalitatezko zainketak eta jarduera autonomoa dira, eta horien arabera antolatzen dira lau **printzipio** nagusiak (David y Appel, 1986, 2010; Falk, 1997, 2008):

1. Haurtxoaren jarduera autonomo proaktiboa bereziki baliotsua da.
2. Helduaren eta haurraren arteko harremanen egonkortasunak eta, batez ere, haur bakoitzak erreferentziatzko helduarekin duen harreman bereziak euskarri emozional irmo eta ezinbestekoa ematen dio.
3. Haurrak laguntza behar du etengabe bere buruaz eta inguruneaz gero eta kontzientzia handiagoa hartuz joateko, garapen-mailaren arabera.
4. Haurraren osasun fisiko ona da aurreko printzipioak aplikatzearen ondorio, eta baita sorburu ere.

1946tik 2011ra arte, urte horretan itxi baitzen haur abandonatuentzako etxea, 65 urteko lana, irakaskuntza eta ikerkuntza daude Pedagogia –letra larriz– horren oinarrian. Gaur egun, segida du Pikler-Lóczy **Haur Eskolan**, non ongizatea eta osasuna sustatzea baita orain ere abiapuntua, haurtxoaren gorputza zaintzea, zertarako eta, helduaren laguntzarik behar ez duen arloetan, bere ahal guztiak aurkitu, heda eta gara ditzan, hala nahi badu.

Lóczyko baldintza humano eta fisiko asko –hala nola haur bakoitzak bere erreferentziatzko hezitzaile iraunkorra izatea; talde bakoitzak hiru hezitzaile egonkor eta pedagogo bat izatea, denek denekin partekatzeko zalantzak eta kezak; hezkuntza-taldea, osorik edo zatika (haur bakoitzari egokitzeko etengabe) astero biltzea; eskaintzen den materiala ezin hobeto pentsatua eta egokitua izatea, gelan hauteman den jarduera-mailaren arabera– pentsaezinak dira gure haur-eskoletan. Baina, horrez gainera, bada funtsezko kontu bat. Hori guztia egin ahal izateko, benetan egin behar da, arimaz, eta hori ezin da irakatsi ez Unibertsitatean ez Lanbide Heziketan, ezin da hutsetik asmatu; beraz, norbaitek zalantzaren bat bazuen, **pertsonarik onenek** eta **ondoan prestatuturiko pertsonak** baino ezin dute Hezi –letra larriz– 0-3 urte arteko Haur Hezkuntzako geletan.

ERREFERENTZIAK:

DAVID, M. eta APPEL, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madril: Narcea.

DAVID, M. eta APPELL, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Bartzelona: Octaedro.

FALK, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones ARIANA.

FALK, J., (2008a). Cuidado personal y prevención. In Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil (11-20 or.)*. Bartzelona: Octaedro.

FUNES, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Bartzelona: Graó.

HERRÁN, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil* 2 (3): 37-56.

“Hezitzailea ikasgelan, ikaskuntza integratiborako zubi”⁶¹

Hezkuntza gizatiartu. Bilbo, ekainaren 29a
Fernanda Martínez-Viademonte Nieto



Sarrera

Jarrera gestaltikoaren ezaugarriek argitu egiten dute zer eratako presentzia behar duen izan maisuak gelan ikuspegi integratibotik hezteko. Begirada horretatik, zeinari egungo pedagogiako zenbait maisuren ekarpenak erantsi baitizkiogu, jardunbide batzuk zehazten dira ikuspegi hori eskolan gauzatzeko. Printzipio horiek haur hezkuntzako irakasleak prestatzeko prozesu batean praktikan jartzeari esker, uler daiteke nola egiten den hori, eta ikasleen beren lekukotzak zenbait adibide ematen dizkigu.

Gogoeta hauen abiapuntua Lanbide Heziketako Haur Hezkuntzako Goi Teknikari titulua ateratzen ari ziren ikasle batzuek egin zidaten galdera bat da, eredu pedagogiko egungoenen aurkezpena amaitzen ari ginelarik: *“Eta nik uste nuen ikastetxe on batean ikasia nintzela... Zergatik guk ez dugu aukerarik izan horrelako eskola batean ikasteko?”*.

Pertsona gutxi esan dezakete heziketa aberatsa eta bizitzarako esanguratsua izan dutela. Gaurko eskoletako haur bati galdetuz gero zer bizipen dituen, oso litekeena da harentzat interesgarriena eta dibertituena jolastokiko bizitzarekin lotuta egotea, ikaskideekin, eta ez irakaslearekin eta ikasgelan bizi izandakoarekin.

Eskolari buruzko ikuspegi horrekin kontrastean, hor ditugu zenbait esperientzia baliotsu eta paregabe, hala nola Olga Cosettini maistraren ikasleena, Argentinako landa-eskola batean, 1950eko hamarkadan. Ikasleok kontatzen dute gauza paregabeak eta baliagarriak bizi izan zituztela lehen hezkuntzako eskola hartan, eta bihotzean gorde dituztela, oraindik ere sentitzen baitute bizitzan balio handikoak izan zaizkiela, eta, helduak izanik, erabili egiten dituzte gaur egun, beren errealitateetan hobeto aritzeko. Piazza, M.(1991).

Hortaz, galde genezake: zergatik kontraste horiek? Bizipen eta ikaste horiez ari al gara diogularik hezten ditugun pertsonen giza garapena dugula xede, haien bizi-kalitate hobea?

Nire ikuspegitik, maisu-maistra batzuekin izandako harremanek utzi diete marka, haien presentzia maitasunezkoari esker, ikasleekiko harremanetan zuten jarrerari esker, pertsona gisa osatu eta bizitzarako gauza baliotsuak ikasi dituztelako.

Ziur asko, gutako bakoitzak atzera egingo bagenu, aurkituko genituzke halako pertsonak, guran maite-zantzu bat utzi dutenak, markatu gaituztenak, gure kontzientzietan jardunerako gidarizat ditugunak. Maisu-maistra horiek artez hezteko artea izan dute. Eta horrek gogoeta eskatzen du, gogoeta irakasle batek ikasgelan duen presentziaren nolakoaz, zubi aktibo izateko bizitzarako ikasketa baliotsuetarako eta ikasleen garapenerako.

⁶¹ Hitzaldiaren bideoa ikusi nahi izanez gero: <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/54ae60dd8a46d.html>

1.- Maisu-maistra bat ikasgelan dagoenean, ez ditu edukiak bakarrik irakasten.

Maisu-maistrak, gelan jarduteko moduarekin, edukiak irakatsi edo informazioa transmititu ez ezik, ikasleak irakasteko-ikasteko duen modua eratzten du.

Ikasteko eredua, gure guraso eta maisu-maistren irakasle-ereduekiko erlazioan eraikitzen dugu. Zenbat eta osasuntsuagoa izan pertsona baten ikasteko modua, hainbat aukera gehiago beste batzuei bideak irekiko dizkien irakaskuntza modua eraikitzeko.

Alicia Fernández-ek (2000) dioenez, irakaslearena eta ikaslearena jarrera subjektiboak dira; edukiaren aurrean geureganatzen ditugu, geure ezagutzaren subjektu-autore izatera iristeko, geure pentsamenduen autore eta geure sentimenduen kudeatzaile.

Hala, ikasteak esan nahi du maisu-maistrak bere baitan duen irakasle-ikaslearen eta ikasleak bere baitan duen irakasle-ikaslearen arteko jolasa. Maisu-maistrak jakintzak eraikitzeko bidea ematen du beraren eta ikaslearen artean sortzen den tarte horretan.

Beraz, ikasteak mugimendu bikoitz hori eskatzen du, desirarekin eta adimenarekin lotura egitea, berritasunaren, ez dakigunaren bila joateko. Horrekin batera, gure irakasle izatearekin lotura egitea eskatzen du, geure buruari jakite bat eta ahal bat onartzearekin, zeinean onartu eta balioetsi baikaitu maisuak/aitak, beste batzuei irakatsi ahal izateko. Gure EZ jakitearekin bat egin ahal dugunean eta hortik ezagutzaren bila joaten garenean ikasten dugu.

Baina hori ikasketa izan dadin, subjektu-autore bihurtzen jakin behar dugu, subjektu-irakasleari leku egiten zaionean baizik agertzen ez den subjektu-autore hori. Horretarako, helduak –maisumaiستrek/gurasoek– bide eman behar du, kontaktuan egon behar du seme-alabaren/ikaslearen subjektu irakaslearekin, entzun egin behar dio, lekua egin behar dio.

Beraz, esan dezakegu ezen, maisu-maistra bat ikasgelan dagoenean, bere presentzia eta jarrera hutsaz leku egiten ari zaiola (edo ez zaiola) haurraren subjektu-autoreari. Balioesten ariko da, edo ez, haurrak bere pentsamenduaren egile izateko duen gaitasuna, haurrak ikasteko gogoarekin lotura egiteko duen gaitasuna.

Hortaz, galde daiteke: Ba al dugu horren kontzientziarik? Maisu-maistrak eraiki al dezake irakasteko/ikasteko eredu osasuntsu bat, bera bere pentsamenduaren, sentimenduaren, beharren subjektu-autore gisa onartu eta balioetsi ez bazuten haurra zenean?

Ikasgelan gertatzen dena aldatu nahi badugu, maisu-maistrak bere ikaste-eredua berrikusi behar du, nola eraiki duen konturatu behar du, eta zertarako bide ematen dien ikasleei, edo ez dien ematen, eredu horren bitartez. Horrek ikasgelan duen jarrera eta presente egoteko modua berrikustea eskatzen dio.

2.- Presentziaren ezaugarriak eta ikasgelako jarrera

Gai horri bi aldetatik helduko diogu:

- C. Ikusiz zer ekarpen egin diezagukeen Gestalt-ak, ikuspegi terapeutiko gisa, ikasgelan dugun jardura elikatzeko.
- D. Aztertuz zer dioen pedagogiak irakasteko moduez, zer-nolako lotura duen maisu-maistrak ikasleekin eta ikastearekin; aldatuz ikasleen eredua, hau da, ikasleek ikasteko eta eraikitzeke duten modua ezagutzarekin eta beren buruekin lotzeko.

2.1. Lotura – Jarrera:

Gestalt-ean, esan ohi dugu ezen, **lotura terapeutiko** batean, terapeutak berak sendatzen duela, haren teknikek eta baliabideek baino gehiago. **Loturan jarritako konfiantza hori, benetako tresna bera delakoan**, zera ulertzetik dator: ikuspegi horretatik egiten duguna **munduan izateko dugun modua erakustea** dela.

Perls-ek dio maisu bat maisu dela, eta hori berez litzateke kutsagarria. Kontzientzia hori dago hor, transmititzen duguna ez dagoela gure buruan, esaten dugun horretan, baizik eta **bihotzetik bihotzera doala**.

Beraz, Gestalt-ean esaten da ezen, sendatu, bestearekiko loturak sendatzen duela. Irakatsi, maisuarekiko loturak irakasten du, hark munduan pertsona izateko duen moduarekiko loturak, eta ez hainbeste transmititu nahi dituen edukiek eta informazioek.

Pedagogiatik, esaten da maisuak ukipenez hezten duela, hark bizi, sentitu, hedarazten duenak, haren presentziak eta egunero ikasgelan duen jarreraren bidez sortzen duen giroak; edo alderantziz, ageri duen apatiak, mekanikotasunak, ezinak. Hala dio Alicia Fernándezek, zeinak aztergai baititu hezkuntza-loturan eta lotura terapeutikoan diren sinesteak, itxaropenak eta jarrerak. Esan daiteke gauza beraz ari garela Gestalt-ean presentzia-jarrera diogunean.

2.2. Jarrera gestaltikoaren ezaugarriak: zer da ikasgelan presente egotea?

Gestalt-etik, Perls-ek diosku hori “izatea”ren pare dela, eta horrek esan nahi du norberaren ekintzen, norberaren sentimenduean atzean egotea, orain eta hemen egotea. Oinarritzko baldintza horietatik datoz beste ezaugarriak: besteaganako begirunea eta pazientearen izaeran bertan konfiantza izatea.

Ikuspegi pedagogikotik, zera diogu: besteez, geure buruaz eta espazioaz fida gaitzkeenean ikasten dugula. Entzuten digunarekin ikasten dugu, geure buruari entzuten badiogu ikasten dugu; irakasleak ikaslearen pertsona onartzen duenean ikasten dugu. Ni lagungarri eta fidagarria izateko, beharrezkoa da begirada presentea. Haurrak senti dezala onarpenetik begiratzen diotela.

Pazientearen izaeraz fidatzeari dagokionez, horrek esan nahi du hura bere izatearen alderdi espontaneoarekin lotzea, ez manipulaziorik ez behartzerik behar duen alderdiarekin, adierazpen-askatasuna besterik behar ez duenarekin. Hezkuntzan diogu ikas daitekeela haurra errespetatzen denean, eta horrek esan nahi du aldi berean ikasle, pentsatzeko gai eta irakasle izateko gai den aldetik errespetatzea, hau da, lehendik duen eta aintzat hartzen zaion jakintza duen aldetik. Galdetzeari eta hautatzeari zer leku eman zaion, horren araberakoa izango da hori.

Maisu-maistrak haurra subjektu autore izateko gaitasunaz erakusten duen konfiantza horretatik, haurra gai izango da egiteko, beste batzuei irakats diezaiekeen jakite baten jabe izateko. Horrek motibatzen du gehien haurra: egiten dakielako egiteak. Jakiteko gaitasun horretatik, nahikoa seguru sentituko da bere ez-jakitearekin konektatzeko, eta hartara ikastera irekitzeko.

2.3. Ezaugarriok ikasgelan garatzeko baldintzak

Gestalt-etik, hiru puntu oinarrizko hauek proposatzen zaizkigu:

- **geure buruaz ohartzea:** ezagut ezazu zeure burua.
- **erantzukizuna, besteari erantzuteko gai izatea.** Norberaren ekintza eta sentimenduen atzean egotea.

Pedagogian, Salzmänn-ek (1989) eta beste autore batzuek geure buruaz ohartzearen garrantziaz hitz egiten digute, erantzule izateak, gure ekintza eta sentimenduen atzean egoteak duen garrantziaz. Maisu batek, beretu ez duen eduki bat transmititzen badu, azaltzen duena ez badu berea, inoren ideiak badira, ez die ekarpen esanguratsurik egingo ikasleei.

Hirugarren baldintza, nahitaezkoa aurreko bientzat, da orainean zentratu egotea, hemen eta orain honetan, esperientzian bertan gertatzen den zer honetan. Gestalt-ak kontzientzia-continuum deitzen dio horri.

Hezkuntzan, Gisèle Barret (2009), Paris III Unibertsitateko adierazpen dramatiko irakaslea, egoeraren pedagogiaz mintzo da. Elkarbizitzaren pedagogia bat eraikitzea da kontua, ikasgela barruan orain-hemengo une bakoitza bere aniztasun zorizko eta aurreikusezinean ustiatzen duena. Hori ere Gestalt-ak hizpide dituen orain eta hemen hauetan presente egotea da.

Eta horretarako, maisu-maistrak bere baitan zentratuta egon behar du, zentratzeko une bat izan behar du ikasgela barruan eta kanpoan. Maisu-maistra ikasleak kontzientziartzeko dago eskolan, eta hori egiteko, berak ere bere kontzientziara jo behar du, bere benetako izatera. Maria Montessorik diosku maisu-maistra batek bere buruarekin bildu behar duela haurrekin egon aurretik. Nire ustez, orain eta hemen hauetara irekita egotea da kontzientzia-continuum horretan egotea.

Jarrera horri esker, maisu-maistra irekita dago bere buruari eta haurren aurrean duen sentipenari. Irekitze hori falta bada, ikasgelan sartzeko unean alde aurretik pentsatutako

idea batez sartuko da eta itsu-itsuan aplikatuko du. Eta hori da maisu-maistrek orain eta hemen egoteko duten oztopo nagusietako bat. “Jakite”tik iristen da ikasgelara, “kikara beteta”, Zen kontakizuneko metaforaren arabera. Leku egin beharra dago “ez jakite”ari, uneko hutsuneari, berria ager dadin, ikasleekin ikasteko. Nathalie Salzmänn-ek ezjakintasunak maisu-maistraren jarreraren duen betekizun positiboa aipatzen du. Horrek bere buruari eta besteei galdetzeko aukera ematen dio, eta horrela baino ez dago ikaskuntzan aurrera egiterik.

Maisu-maistraren ikuspegia, denona bezala, mugatua da, eta are gehiago mugatzen du pentsatzeak dena dakiela edo dena jakin “behar” duela.

Aitzitik, bere mugak onartuz gero, bere burutik irten ahalko luke, eta bihotza ireki egoerari, hala bere nola ikasleen oraingo une honi.

Gestalt-ak proposatzen dizkigun baldintza hauei, Claudio Naranjok (2004) proposatzen digun “maitasun amatasunezkoa” gehitu behar zaio, irakaskuntza menderatzen duen eredu patriarkaletik jaregiteko.

Haurrak hezteko eginkizunean, ez dago ezer garrantzitsuagorik beren buruarekiko konfiantza indartzea baino. Askoz garrantzitsuagoa da alde gizatiarra, bere buruaganako maitasunean eta errespetuan hezteak, edozein eduki mota baino, eta norberaren buruarekiko konfiantza hori haurtzarotik eraikitzen da, maitasuna oinarri hartuta; gurasoengandik jasotzen dutena, nolako eraspene-eredu erakitzen duten, eta gero maisu-maistregan proiektatzen dutena.

Eskola, maisu-maistrak, familiatik kanpoko errealitatearen lehen eremua dira; haurrak bere nortasuna, bere buruaren onarpena berretsi nahi du han, frogatu nahi du ikusten eta onartzen dutela bere ahaletan, eta hartara bere buruarekiko maitasuna, autoestimua oinarria, balioetsi. Horixe planteatu dute irakaskuntzaren ardatz nagusitzat hainbat pedagogok; besteak beste, Agazzi ahizpek, Maria Montessorik, zeinek maitasuna aipatzen baitute itsasargi nagusi hezkuntza-jardueretan.

Galde daiteke, hortaz, ea badagoen halakorik pizterik ikasgeletan baldin eta hori egin behar dutenek, maisu-maistrek, ez badute garatu beren buruarekiko maitasun hori, ez badituzte sendatu beren haurtzaroko zauriak.

Jarrera hori ezin da irakatsi, esperientziatik eta esperientzian, harremanean, transmititu behar da. Eta esperientzia hori terapeuta edo maisu-maistraren prozesutik bertatik dator. Bere zailtasuna sendatu izanari esker, ez du predikatuko, ez die eskatuko paziente edo ikasleei berak beretzat egin ez duena egin dezaten. Horrek koherentzia eta benetakotasuna ematen dio, eta horretaz ari gara diogularik maisu-maistra batek bere ikasleak “inspiratzen” dituela. Gaur inoiz baino gehiago behar dira maisu “inspiratzaileak”.

Giza garapenerako hezkuntza bat planteatzen dugu, pertsonaren alderdi guztiak integratzen dituen hezkuntza-eredu bat, eta hori ikasleekin nola gauzatu azpimarratzen dugu. Galde daiteke, hortaz, hori zenbateraino egin daitekeen baldin eta maisu-maistrak aurrez bere burua lantzen ez badu. Aldamioak, teknikak, ikasitako ereduak alde batera uzteko, bere burua berrikusi eta onartu beharra du, autoestimu sendoa erakitzea, den horretan finkatzen utziko diona, eta ez bere ustez den horretan. Eta badirudi maisu-

maistrak, maisu-maistra direnez gero, rol hori dutelako, ez dutela lan hori egin beharrik, ez dutela behar.

Alicia Vázquez Fuentes-ek (1994), irakasleak prestatzeko egin duen lan handi eta zailetik, lautara biltzen ditu maisuek jarrera aldatzeko dituzten zailtasunik handienak:

- Autoestimua oso hondatuak, onespenez beharrezko atzean ezkutaturik, eragindako autoritarismoa.
- Emozioari, sentitzeari bide ez ematea, hitz egiteari baino gehiago, norbait ulertzeko.
- Itxaropen eta balioespenez gutxi izatea bere jardura profesionalaren helburuez eta zentzuez.
- Intolerantzia nabarmena urkoaren aurrean, haren hutsegiteen eta ez jakitearen aurrean.

2.4. Ideia giltzarri batzuk aurrera egiteko

Hona hemen praktikan jarri behar liratekeen estrategia batzuk, hizpide dugun ikasgelako "presentzia" hori iristeko.

- **Autoezagutza:** estalkia kentzea. Sendatzea eta maitatzea. Maisuak prest egon behar du sendatzeko, ikasleei maitasuna emango badie, baina ezingo du, bere burua maite ez badu. Bere izaera lantzea, eta kontzientzia hartze horretara iristea, beste ni batek begira dezan.
- **Ez jakitea:** bere sinesteetatik bereizteko gai izatea. Ez bizitzea gertatzen zaionarekin hain bat eginik.
- **Maitasunez beteta egotea:** maitasun errukizkoarekin eta ama-maitasunarekin kontaktatzen saiatzea.
- **Grinatzea:** norberaren buruarekin, profesional gisa, norberaren lanarekin. Egiten dutena maitatzea.

Hori nola egin, maisu-maistra bakoitzak egin beharreko lan pertsonalak erabakiko du; ez bairik gabe, prestakuntza-curriculumaren parte garrantzitsu bat izan behar luke.

3. Haur Hezkuntzako maisu-maistrak prestatzeko esperientzia

Hona hemen zein printzipiotan oinarritzen den Haur Hezkuntzako teknikarientzako prestakuntza-eskaintza bat diseinatzeke lanari eman nahi zaion ikuspegia, orain arte aurkeztu ditugun printzipioak jasoko lituzkeena:

- Prestakuntza pertsonak hezteko prozesutzat hartzea, pertsona bihurtzeko prozesuan diren irakasleak.
- Guneak eraikitzen saiatzea etorkizuneko maisu-maistrek beren burua aurki dezaten, ikasgelako esperientzia presentziaren eta jarreraren ezaugarriekin bizi dezaten eta, hartara, bere ikasleengan gauza bera sorrarazteko grina senti dezaten.
- Ikasteko plazera berreskuratzea, ikasiz lan egiteko eta lan eginez ikasteko plazera berreskuratzea neuretzat, irakasle gisa.
- Abiapuntutzat hartzea ideia hau: irakasteko baimena geure buruari emateko, autore bihurtu behar dugula, geure buruagan sinetsi. Egiten dugunak duen balioari begiratzea, daukagun berezitasunaz jabetzea. Geure pentsamenduen autore bihurtzea.
- Horrek, niri, pedagogo eta Gestalt- terapeuta gisa nituen baliabide profesionalak eta neure hazkunde bidean bildutakoak irakasle-lanera batzea eta balioestea ekarri zidan.

Alde horretatik, baliabide eta printzipio asko aplikatu ditut, baina batzuk berreskuratu beharra dut:

Ikasgelako jarrera:

- Nire presentzia, nire begirada, ikasgelan egoteko modua, amaren abegikortasuneaz, errespetuz eta ikasleen ahaletan konfiantza osoa izanez. Une oro haien autobalioespena eta ahal zutenaren onarpena berresten saiatzea, ikasteko prozesu orok ezinbestean berekin dituen frustrazio-uneak gorabehera.
- Onartzea, halaber, hasierako nahitaezko erresistentziak aurrez inoiz izan gabeko ikaste modu baten aurrean. Onartzea eta errespetatzea prozesu horren denbora, eta han egotea laguntzeko.
- Irakasleak errespetatzea eta haien ikasteko ahalmenean konfiantza osoa izatea. Ez murriztea ez edukiak ez esperientziak, eta une oro ikasteko plazerari bide ematea.
- Begirada etengabe izatea taldearen hemen-orainetan, programaturiko eskola alde batera uzteko prest, eta horren ordez une jakin batean behar zenari ekiteko.
- Subjektu-autore izateko neure gaitasuna errespetatzea, eta curriculumak birdiseinatzea ikasleek haurrek beren bilakaera-prozesuan ikasteko egiten duten ibilbide bera egin zezaten. Ez zen izan ekintza subertsiboa; edukietan aurreikusitakoa bete nuen, baina bestelako bide batetik.
- Denboraren mugen aurrean, ikasgelako esperientziak izan zuen lehentasuna; eta informazioaren aurrean, bizipenek. Izan ere, informazioa liburutik jaso zitekeen.

Lantegi-eskolak

- Lantegi-ingurunetik abiatzen ziren ikas-estrategiak diseinatu nituen, ikasleak beren bizipenekin harremanetan jartzeko, haurraren lekua hartuz, beren barne-haurrak berreskuratuz ulertzeko zer gerta dakioken haur bati ikaste horien aurrean.
- Esperientzia ludiko-adierazkor guztiak berreskuratu eta baliatu nituen, ikasgelako komunikazio-egoera, eta ikasturtearen egunerokoan sor zitezkeen egoera aleatorio guztiak.
- Bide eman nion bizi izandakoaz jabetzeari; izan ere, dinamika edo lantegi horietako bakoitzak gogoetaune bat zuen, autoezagutza eta baliabide pertsonal berriez jabetzeko une bat.
- Kontzeptu teoriko guztiak bizipenetatik garatu genituen, ikasleek berek bizi izandakotik eta haurretako oroitzapenetatik adibideak landu zituzten.
- Ikasturtearen hasieratik, hizkuntza modu arduratsuan erabiltzeko itun bat sinatu genuen, eskola eta lantegietan honako baldintza hauetan parte hartzeko:
 - ✓ Lehen pertsonan hitz egin.
 - ✓ Ez orokortu.
 - ✓ Bizipenetik eta esperientziatik abiatu, ez burutik.
 - ✓ Begiradaz entzun eta belarriez begiratu. Enpatia ekintzan.
 - ✓ Konfidentzialtasuna. Taldearena taldean geratzen da.
- Metodologia, berriz, honetan oinarritu zen:
 - ✓ Galderatik abiatuta landu, bizipen-teorian arakatzeko bide gisa, ikasleei galdetzeko, birgaldetzeko eta hipotesiak auzitan jartzeko eskatuz.
 - ✓ Garun osoaz lan egin: metaforak, analogiak, marrazkiak eta irudikapenak.
 - ✓ Umorea eta absurdua, ni neu eta ikasgelan nuen jarrera izanik langaia. Neure buruari barre egin, neure burua auzitan jarri. "Ez dakit... zuek zer uste duzue?" esan.

Ikasleen subjektu-autorea errespetatzea: ezagutzaren autokudeaketa erraztea

- Askatasuna eman autokudeaketarako, norberaren diskurtsoa garatzeko eta talde-lanerako. Gai guztietan sortu ziren hiru gauza horiek erabiltzea eskatzen zuten aplikazio-lanak, eta, pixkanaka, bakarrik utzi nituen, betiere hurbil egonik.
- Lan horri buru emateko, ipuin-kontaktak egin genituen, non bi irakasgaiko edukiak landu baitzituzten zeharka, Didaktikakoak eta Adierazpenekoak; azken hiruhilekoan aldatu egin genituen ebaluazioaren parametroak, eta praktikari eman genion pisu osoa.
- Irakasleak aholkulari izan ziren, laguntzaile, eta saiatu ziren ikasleak erabateko protagonista eta esperientziaren autore izan zitezten. Horrek beren erreferentzia-markoa eman die, bizipenezkoa, haurrekiko harremanetan zaindu beharrekoaz.

Bibliografía

BARRET, G. (2009). *La pedagogía de la situación. Apertura a la dimensión subjetiva y objetiva de la realidad pedagógica*. In Revista on-line : Convergencias de la Escuela Superior de Artes Aplicadas del Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal.

DE SALZMANN, N. (1989). *¡No saber es formidable!* Modelo. Venezuela: Ganesha.

FERNÁNDEZ, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión. *La escuela de la señorita Olga*. Filma. Zuzendaria; Piazza, M. Rosario: MP Producciones. 1991.

NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Vitoria-Gasteiz: La llave.

VÁZQUEZ FUENTES, A. (1994). *En busca de la enseñanza perdida: un modelo didáctico para la educación superior*. Mexiko: Paidós.

AGRADECIMIENTOS

Nieves Larroy

Al Mco. Rector de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, Iñaki Goirizelaia por haber confiado y promocionado nuestra propuesta.

A la Consejera de Educación del Gobierno Vasco, Cristina Arregi y a Amaya Zarraga, V/Rectora de Grado e Investigación Educativa de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, por haber estado presentes y acompañarnos durante la apertura del congreso.

Al Gobierno Vasco y al departamento de Investigación de la UPV/EHU, por haber contribuido económicamente al desarrollo, realización y publicación del evento.

A Claudio Naranjo por su colaboración, interés, confianza, proximidad y acompañamiento. A la Fundación Claudio Naranjo, en especial a Grazzia Cechini, por su disponibilidad, celeridad, confianza y coordinación.

A los Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco en especial a su director Vicente Gascón.

A Miren Gabantxo quien desde el principio impulsó y depositó la confianza en nosotras/os facilitando el camino en todo momento, la disposición de los medios, espacios y publicidad necesarios. A la Bizkaia Aretoa, su director y personal resolutivo.

A Josu Rekalde que siendo decano, apoyó desde un principio la propuesta.

A la Facultad de Bellas Artes en especial a la Directora Académica y a la Secretaria Administrativa del Dpto. de Escultura M^a Jesús Cueto y Sagrario Cuesta quienes han facilitado la labor de contabilidad y a Javier Diez Técnico de Facultad, autor del pormenorizado y cuidadoso análisis de los resultados de la encuesta final del encuentro.

A Rakel del Frago directora del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UPV/EHU quien dio publicidad al congreso.

A todos los ponentes quienes aportaron conocimiento y tiempo generosamente: Betina Waissman, Iñaki Zapirain, Elena Herrán, Fernanda Martínez-Viademonte, Fresia Nora Robledo, Rafael Redondo, José Miguel Dóniz, Juan Carlos Egurcegui, Pablo Pérez Ladrón, Ana Belén Pardo, Idurre Azkue, Lidia García y Mari Sol Román, Óscar Velado y Alberto López, Adoración Dobón y Jesús Carlos Sebal, Javier García de Andoin y María Ruiz de Oña, Mercedes Sánchez y Alexander Beltrán de Lubiano, Gotzon Ruíz de Apodaca y Regina Rivas, Elena García y Toñi Rodríguez, Santiago González Sagüés y como no a Virginia Imaz por haber arrancado en el encuentro la mejor de nuestras sonrisas. Gracias también por su disposición a Assumpta Mateu, Verónica Antón y Cintia Gómez.

Al Comité de Educación de la Fundación Claudio Naranjo sedes del País Vasco y Cantabria y a todos los colaboradores en especial a mis amigos Ana Baza, Unai Totorika y Francis Francis Elizalde con quienes pusimos este tren en marcha. Compañeros/as y amigos/as, Ana Zamakona, Antonio Hermelando Hernández, Aurora González, Beatriz Bello, Begoña Arana, Dori Quintana, Elda Uribelarrea, Miren Arrieta, Mónica Perujo, Nieves Rozas, Nuria González, Piarres Arregi, Rakel Garate y Uxue Pascual quienes hicieron del encuentro además un espacio muy humano.

Al comité organizador, corazón y fuerza vital del proyecto, en especial a mis amigas Ana Macazaga y Mertxe Martínez con quienes dimos los primeros pasos en esta andanza, a Begoña Medel que le ha puesto la “cara”, a José Luis Pizarro la web, a Amaia Castaños la gestión de ayudas, mi amiga y asesora Montse Fonseca, a Mari Nieves González de la Hoz la coordinación y presentación de las comunicaciones, a Txaro Arrazola, Feli Arbizu, Teo Palomares, Pilar Ruiz de Gauna y Jon Barredo también presentes.

A todos los asistentes y no presentes, comunicantes que creéis y hacéis por que otra educación sea posible, sin vosotros este evento no hubiera tenido sentido.

A mi pareja, hijo y familia que me han acompañado siempre, en la ilusión y desvelos de este “parto”.

A TODOS MUCHAS GRACIAS

organizadores y patrocinadores / antolatzaileak eta babesleak



colaboradores / laguntzaileak

