



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno

Apolline Torregrosa Laborie

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**EN LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN :
CLIMATOSOFÍA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA
DESDE LA RELACIÓN PROFESOR ALUMNO**

Apolline Torregrosa Laborie



**EN LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN:
CLIMATOSOFÍA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA
DESDE LA RELACIÓN PROFESOR ALUMNO**

Apolline Torregrosa Laborie

Director de tesis
Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa de doctorado:
Arts Visuals i Educació. Un enfocament construccionista
Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona

A mi abuela Jeanne,

A todos los maestros clandestinos.

*Ce sont des maîtres, des simples professeurs
Qui sentent que chaque personne est un trésor
Et partagent le mystère de se former ensemble,
Ils y mettent du temps, du talent et du cœur
Ainsi passent leur vie au milieu de notre quotidien*

EN LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN: CLIMATOSOFÍA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA DESDE LA RELACIÓN PROFESOR ALUMNO

RESUMEN

Esta investigación se propone como un estudio de las relaciones profesor alumno, que se redefinen en el contexto regido por sus correspondencias. Estas relaciones se presentan como el punto nodal de la formación que articula los espacios educativos. Se trata de aprehender esta dimensión colectiva, socializante de la educación. Subrayamos así la vida cotidiana y emocional de la educación, un lugar de encuentros y de comunicación que perpetua la dinámica de la vida colectiva. Este estudio se propone como investigación narrativa entorno a historias de vida de profesores de secundaria, para poner en valor lo cotidiano, las diversas situaciones, las epifanías de los docentes en el espacio educativo y comprender sus contornos, sus atmósferas.

Es posible entonces desvelar que la educación es sobre todo esta experiencia de encuentros, este ambiente que se genera favoreciendo un aprendizaje singular y colectivo, hacia una formación en acompañamiento, más cercana, más afectiva, hecha de interacciones y correspondencias. Por ello, desde este estudio, tratamos de ofrecer una climatosofía de la educación, es decir a partir de una climatología, comprender los elementos que favorecen la formación de cada uno y aprehender la realidad cotidiana de la educación. Es posible entender los espacios escolares en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística.

ABSTRACT

What is under study here is the link between students and their teachers, which are redefined in a context governed by social relationships. This relationship is presented as the core of the teaching, which articulates this space and the sense of formation. We will deal with this socializing and collective dimension of education. We will then emphasize the daily and emotional life of education, a meeting and communication point that perpetuates the dynamics of life in community. Therefore, this study could be considered as a narrative research, relating stories of teachers in secondary schools, in order to highlight their everyday lives, situations as well as their epiphanies in an educational environment, with the intention to grasp its contours.

It will then be possible to unravel that education is primarily the experience of meetings and the atmosphere generated encouraging a singular and collective learning, including a closer and more emotional support to the trainee, made of interactions and connections. Therefore, from this study, we try to offer a climatosofy of education, as climatology, understand the elements that favor the formation of each and grasp the everyday reality of education. It is possible to understand the meaning of school spaces in atmospheres of sensory experiences that are lived through arts education.

PALABRAS CLAVES:

Historias de vida, experiencia, sensible, cotidiano, formación, interacción, atmosfera

KEYWORDS:

Life stories, experience, sensitive, daily life, formation, interaction, atmosphere

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de diversas personas en diferentes estadios de la investigación.

En este sentido, agradezco sobre todo a Fernando Hernández que ha aceptado de sostenerme en esta aventura, no solamente dirigiendo esta investigación sino estimulándome desde que seguí sus cursos durante la licenciatura de bellas artes. Estar en los cursos de educación artística me ha permitido descubrir que las palabras, los diálogos de cada uno, nutrían la formación de todos. Cada voz tenía su lugar, su atención, facilitando las interacciones entre todos. Emerge desde entonces esta idea de narrativa, de un aprendizaje compartido, donde el encuentro con los otros favorecía la formación de todos. Por ello quede felizmente atrapada en la investigación narrativa, en las historias de vida que me desvelaban el tejido educativo. Agradezco también a Michel Maffesoli, que ha dirigido mi investigación en Francia y que me ha permitido desplegar los pensamientos, las ideas, la escritura, comprendiendo lo cotidiano y la razón-sensible.

Agradezco a todos los colegas del programa de doctorado de educación artística y de los congresos o seminarios, aquellos con quienes nos hemos estimulado cotidianamente. Podría nombrar Amalia, Noemí, Estibaliz, Caty, Xavi, Jaime, Virginia, Alfred, Toni, Leticia, Karla, Lilian, Paola, Suzanne, Valeska, entre tantos otros. También a mis colegas del CEAQ, inspiradores de múltiples vías posibles, generando un espacio de reflexión donde nos acompañamos mutuamente. Agradezco especialmente a Roberto Marcelo Falcón, compañero e iniciador de este viaje en la investigación y la docencia.

Debo asimismo agradecer a todos los profesores que han aceptado de participar de esta investigación: Marta, Carme, Georgina, Alfred, Isabel, Ricard, Ruth, Derna, ya que gracias a sus relatos ofrecidos con confianza, ha emergido la sustancia de este estudio y presentarse tal cual es hoy.

Agradezco este apoyo interno, continuo, sustancial de mi familia y amigos, como Sisi, Angela, Isabel, Floriane, Virginie, que me han sostenido en este recorrido a menudo solitario. Finalmente, a mis padres, Angel Torregrosa y Danielle Laborie, la matriz de esta curiosidad hacía la búsqueda perpetua del misterio y del encantamiento de la vida.

INDICE

INDICE.....	6
I. INTRODUCTION.....	9
1.1 Origine des questionnements.....	9
1.2 Cheminement de la recherche.....	11
1.3 Le corps de la thèse	14
1.4 Pistas de investigación.....	16
1.5 Metodología narrativa.....	19
1.5.1 Investigación narrativa	19
1.5.2 Iniciando las historias de vida	23
1.5.2 Relaciones dialógicas	27
1.5.3 Teoría carnal de una comunidad.....	31
PARTE 1.....	35
II. Epifanizar nuestros trayectos de vida	37
2.1 Marta Jiménez, identidad entre tránsitos	38
2.2 Alfred Porres, una construcción profesional de forma conversacional	42
2.3 Carme Castelvi, un recorrido a través de la historia.....	46
2.4 Georgina Escalante, la docencia como vocación.....	49
2.5 Isabel Herrero, de la docencia a la ordenación curricular	52
2.6 Ricard San Martí, y el paso invisible.....	54
2.7 Derna Vignoli, desde la educación no formal	57
2.8 Ruth Galve, dialogo y magisterio	59
III. Contornos narrativos de la educación.....	63
3.1 Identificación y representación del profesor	64
3.2 Mimesis e resonancias	75
3.3 El encuentro con el otro.....	86
3.4 El Maestro clandestino	93
IV. Meandros y relieves del ámbito educativo	103
4.1 Instituidos e instituyentes	104
4.2 Socialización simulada o simulacros de la educación	116
4.3 La familia y el entorno: puntos ciegos.....	128
4.4 La educación esquizofrénica	135

PARTE 2.....	145
V. Educación de la razón-sensible	147
5.1 Deslizamiento hacia lo sensible.....	148
5.2 Lo subyacente de la educación	157
5.3 Interpelar el alumno.....	165
5.4 Los diálogos silenciosos	175
VI. Mutación y fluctuaciones en la educación	185
6.1 Otras metodologías como realidades intersticiales.....	186
6.2 La figura del tutor	196
6.3 Reinención de los sistemas educativos.....	201
6.4 Espacio y corporeidad	208
VII. La educación artística a contracorriente.....	217
7.1 Educación artística e imaginarios	218
7.2 Micro-clima y temperatura colectiva.....	231
7.3 La experiencia y su atmósfera como metodología	238
7.4 La educación artística como socialidad	248
PARTIE 3	257
VIII. Le clair-obscur de l'éducation	259
8.1 Effets d'attraction et de répulsion.....	260
8.2 La logique propre de l'amour	268
8.3 La sympathie ou l'empathie	279
8.4 Les formes de reliance : de l'affectif à l'affectuel.....	286
IX. La formation Kairotique	295
9.1 Quotidienneté comme potentiel.....	296
9.2 Expériences formatrices comme aventure	301
9.3 Le temps, le présent ou l'aventure.....	312
9.4 Le présent charnel: une dimension intense de la formation	322
X. Initiation dans la formation	331
10.1 Ecosophie de la formation et systèmes de collaborations	332
10.2 Espace tissé résonant	342
10.3 Pivotement vers l'initiation : l'archétype du maître	348
10.4 Vers une régénération de l'éducation	362

XI. CONCLUSION.....	373
11.1 Síntesis de la investigación.....	373
11.1.1 Ontogénesis y epistemología de la relación educativa.....	373
11.1.2 Climatosofía de la educación artística.....	378
11.1.3 La formation comme tissu en permanente régénération.....	384
11.2 El reencantamiento de la educación.....	391
11.3 Le réenchantement de l'éducation.....	397
11.4 Ouverture.....	404
XII. Bibliografía.....	409
12.1 Obras completas.....	409
12.2 Artículos y revistas.....	419
12.3 Webliografía.....	421
ANEXOS.....	423
1. Entrevistas con Marta Jiménez.....	423
1.1 1 ^{er} encuentro con Marta Jiménez.....	423
1.2. 2 ^{do} encuentro con Marta Jiménez.....	440
1.3. 3 ^{er} encuentro con Marta Jiménez.....	457
2. Entrevista con Alfred Porres.....	471
3. Entrevista con Isabel Herrero.....	485

I. INTRODUCTION

Tienen en sus manos una cocina sin puertas, secretos ni tapujos. ¿Han entrado alguna vez en ella? ¿Les gustaría espiar el escritor? Pues adelante. ¡Pasen! ¡Entren en mi cocina! Encontrarán en ella un frigorífico repleto de comida: sucios borradores, fragmentos inacabados, ejemplos, ejercicios e ideas para preparar sofritos.

Daniel Cassany, La cocina de la escritura

1.1 Origine des questionnements

S'interroger sur ce que signifie ou représente l'éducation nous amène à réfléchir sur notre propre processus dans l'espace éducatif les vingt premières années de notre vie assis sur les bancs des écoles, avec des professeurs, des camarades, dans des espaces inconnus et qui deviennent peu à peu familiers. Ces questionnements sont à l'origine de cette étude, comprendre la signification de ces espaces où nous nous retrouvons presque inconsciemment, car nos parents, la société et notre communauté nous le demandait et nous l'imposaient. Cette étape que nous partageons tous dans notre société occidentale se vit, se poursuit et se dépasse naturellement, nous l'acceptons comme un devoir, une suite logique et qui détermine notre mode de vie.

Ainsi, il s'agit par cette étude de révéler ce que représente ces espaces, avant tout pour soi-même et pour la vie sociale en générale, qu'est ce qu'ils signifient pour les personnes qui y participent et qui les font perdurer. Sans doute, analyser notre formation nous amènerait à comprendre notre socialisation ainsi qu'entrevoir la situation actuelle de l'éducation dans une société postmoderne. Certes, nous parlons de crise de l'éducation, cependant malgré ses fluctuations, les critiques ou rejets qui lui sont attribués, elle reste tout de même au cœur de notre formation et de nos parcours. Malgré toutes les études réalisées pour améliorer l'éducation, nous continuons et persistons dans la recherche de formes innovantes, de nouvelles directions, de méthodologies et d'approches de ce domaine ; pourtant sans jamais donner de réelles solutions, nous sommes toujours à la recherche d'une éducation idéale. Maintes études et réformes ont été réalisées dans l'histoire de l'humanité, empruntant différentes directions et

perspectives, mais le désir de donner une meilleure éducation n'est toujours pas assouvi. Ainsi, dans cette continuité de réflexion et d'étude autour de l'enseignement, il s'agit d'enrichir ou de comprendre comment se vivent ces espaces et ce qu'ils signifient dans notre quotidien, notre société au travers des personnes qui les vivent et qui les parcourent.

Notre démarche initiale s'appuie sur l'étude de la relation professeur élève que nous considérons primordiale dans l'éducation. Une relation pédagogique qui se redéfinit dans le contexte actuel, ce rapport est alors déterminant pour saisir les dynamiques du tissu sociétal. Nous partons du constat que l'éducation est avant tout le fruit de la rencontre de deux personnes dans l'objectif d'enseigner et apprendre. Dans ce contexte actuel de crise de l'éducation, au lieu de résoudre les problématiques d'une manière abstraite, il semblerait opportun de se tourner vers les personnes qui la composent, les personnes qui constituent cet espace éducatif et qui font ce qu'il est. Ainsi, par cette étude nous attirons notre attention sur la relation professeur élève comme noyau de l'éducation, ce qui nous permettra de comprendre son quotidien, son sens, sa dynamique, ses contradictions et ses multiples réalités. Dès lors, la relation professeur élève se présente comme le point nodal de la formation qui articule cet espace et les formes de socialisations. Il ne s'agit donc pas de poser un problème qui englobe l'éducation afin d'élaborer une solution, mais plutôt de comprendre les dynamiques propres à ce domaine, *articuler des vérités locales permettant de se situer au présent*¹ et ainsi de saisir cette dimension collective socialisante qu'offre l'éducation.

Cette étude se dirige vers la relation professeur élève où prévaut la vie quotidienne et émotionnelle de l'éducation : un lieu de rencontre et de communication qui perpétue la dynamique de la vie collective. Chaque action est donc significative dans l'espace d'apprentissage, vers notre bien-être ou mieux-être, vers un épanouissement de notre personne et de ses potentialités. Il s'agit de dévoiler ce rapport comme possibilité, sachant que la rencontre s'établit au niveau de l'élève qui rencontre le professeur, mais aussi du professeur qui rencontre l'élève. L'éducation est alors l'expression de notre expérience lors de la rencontre avec l'élève, comme une personne

¹ Michel Maffesoli, *La connaissance ordinaire*, Paris, Klincksieck, 2007, p : 71.

de plus qui rentre dans notre vie². Cette relation rentre alors dans un processus intime de la personne ; dès lors nous pouvons constater que ce processus peut engendrer des affections profondes entre professeurs et élèves. Une relation ou une rencontre qui implique l'affect, comme acte de réception, nous ajouterons d'amour³, une façon d'inviter et d'accueillir dans la formation et au monde.

Pour ce faire, cette recherche s'attache aux actions éducatives intégrant l'émotionnel et le sensible ayant comme fondement ce rapport essentiel pour qu'existe l'espace éducatif : la relation professeur élève. Il s'agit de comprendre comment s'engendre cette relation, quelles sont les dynamiques et réalités qui se constituent par et autour de celle-ci. La recherche prétend saisir l'espace, la dynamique ou l'énergie qui en dégage et par extension, sa participation au sens collectif de la vie et des phénomènes sociaux. A l'encontre des difficultés auxquelles nous nous confrontons dans l'éducation, ceci permettrait de réaliser une étude interne de ces phénomènes par une perspective sensible, avec comme leviers les domaines de l'affect et de l'émotionnel. A partir de l'étude de l'émotionnel, des affects, nous pourrions saisir le point nodal, l'origine à partir duquel va naître, croître cette relation pour comprendre sa nécessité, son extension ou sa résonance. Nous pouvons d'ores et déjà parler d'une éducation comme un tissu de relations qui s'influencent et se tissent dialogiquement en formant un nouvel espace de partage, d'*être-ensemble*⁴. Un être-ensemble qui ne se constitue guère dans une perspective de futur, de lointain, mais bien dans un rapport présent, vivant, centré sur le quotidien.

1.2 Cheminement de la recherche

Cette thèse s'initie dans le contexte même de l'éducation, le comprenant comme un lieu de socialisation par les relations qui en émergent. Nous tenterons alors d'établir les correspondances nécessaires entre les relations pédagogiques et l'état actuel des interactions dans la société. En effet, dans notre époque postmoderne, les relations

² Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza, op. cit.*

³ A. Schopenhauer explique que l'amour n'est pas seulement une remise de soi-même, mais la rencontre avec l'autre, pour engendrer le nouveau, tout comme la relation professeur et élève, avec la nécessaire réception pour que la rencontre soit réelle et partagée et ainsi créer ce nouvel espace. Arthur Schopenhauer, *Métaphysique de l'amour, métaphysique de la mort*, Paris, Éditions 10/18, 1964.

⁴ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, Paris, La table ronde, la petite vermillon, 2007, p : 43.

sociales, celle de la vie quotidienne, des institutions, deviennent des relations animées, vécues au jour le jour, d'une manière organique ; basées sur ce qui est de l'ordre de la proximité. L'étude de la relation professeur élève pourrait être révélatrice de certaines problématiques, situations et phénomènes sociaux dans l'éducation même et la société.

Cependant, par une conception rationnelle héritée du cartésianisme, l'éducation ne considère pas les processus émotionnels que vivent les élèves comme les professeurs. Cette éducation s'attache à transférer des connaissances que tout le monde doit acquérir pour obtenir un socle commun sans tenir compte des processus singulier et collectifs des personnes. Ainsi, on considère les évaluations, les résultats, les programmes, les projections à longs termes, mais nous avons laissé de côté tous les aspects sensibles de la personne dans sa formation. Nous tenterons alors de nous rapprocher des relations de ces deux personnes qui composent l'espace d'apprentissage : le professeur et l'élève, qui se présente dans une relation sensible et qui constitue le fondement de l'éducation. Il s'agit de comprendre comment s'engendre cette rencontre, le cheminement qui s'effectue dans la formation, jusqu'à s'insérer comme un vécu, une expérience en chacun d'eux. Dès lors, l'enseignement comme étape de socialisation, par la relation qui s'établit entre le professeur et l'élève, constitue une première démarche vers l'autre, vers les autres dans la sphère publique et vers la vie collective. Cette étude devient alors substantielle quant au mode de socialisation des personnes et l'étude des processus invisibles ou parallèles qui se produisent dans les classes comme facteurs de changements ou mouvements vers une transformation de l'éducation.

Nous signalons dès maintenant une nuance entre deux notions : éducation et formation, qui circulent au long de cette étude, apparemment indistinctement mais chacune contient sa signification. Dans notre travail, la notion de formation prend un sens plus naturel, sensible, elle renvoie à l'acte même d'éduquer au quotidien avec les personnes dans leur entièreté et dans l'ensemble. Par éducation nous comprenons l'ensemble de l'enseignement qui inclut l'institution, le système et tous les acteurs qui en font partie, l'éducation revêt plutôt un sens abstrait. René Barbier souligne cette distinction où justement la formation est la notion qui s'installe dans les discours éducatifs. Une des raisons de ce glissement vers la formation est selon lui : *« par son étymologie qui est de l'ordre de "prendre forme", dans une sorte de spontanéité naturelle qui laisserait de côté les influences idéologico-politiques qui ont imprégné le*

terme "éducation" »⁵. Ainsi, au long de l'étude nous nous référons à la formation ou à l'éducation, où la formation nous renvoie à une éducation plus sensible et de proximité. Nous comprenons que l'espace éducatif implique cette proximité, un rapprochement de personnes en réciprocité, en interaction, où peu à peu l'autre ne nous est plus indifférent mais se fond dans la dynamique auquel nous participons. Nous parlerons alors de l'espace éducatif comme espace de convivialité, de *convivence* (inspiré de l'espagnol *convivencia*, qui signifierait, *vivre avec*), un espace qui forme le nous par la convivialité. Dans cette dimension, la formation peut être comprise comme atemporelle, dans le sens de réalités qui se produisent hors d'une continuité linéale en créant des intensités et des interstices. A l'heure où l'éducation est totalement dirigée vers un futur, dans une projection de la personne et de la société, nous introduisons le sensible, le quotidien, le présent qui redonne un sens d'accompagnement à la formation. Nous comprenons alors cette relation comme la jonction de deux énergies, deux forces qui se rencontrent dans l'espace éducatif-sensible, qui ne se constituent pas sur des événements linéaires, mais dans une condensation du temps, un « *temps concentré* » selon Mircea Eliade⁶. Comme une aventure selon Georg Simmel⁷, une rencontre qui sort de la continuité de la vie, tel un fragment en provoquant une résonance pour les participants et en rétro-alimentation avec le contexte social.

Ces courants nous transportent et nous accompagnent tout au long de cette étude, à la découverte de la configuration des espaces éducatifs, tout d'abord en décryptant et présentant la situation et le quotidien des professeurs et des élèves, puis par une approche à des espaces particuliers comme l'éducation artistique qui nous amènent à redécouvrir le sens de la formation. Cette thèse se situe alors comme une re-découverte de la formation en tant que telle et de celle qui reste cachée, celle que l'on attend et celle qui, parfois, fermente en silence. Les processus visibles ou non visibles apparaissent au travers des dialogues des professeurs, entre les interstices d'idées et les systèmes qui croient donner la structure. Une tout autre structure se dévoile mais elle n'est pas toujours perceptible ou consciente. Tout comme le cheminement qui s'est réalisé dans cette thèse, nous partons d'une intuition et le trajet se constitue comme une re-découverte des espaces éducatifs, de nos situations en eux mais aussi de ce qu'ils

⁵ René Barbier, *Sens de l'éducation*, Paris, 2001/2002, <http://www.barbier-rd.nom.fr>

⁶ Mircea Eliade, *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard, 2005.

⁷ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, Paris, Payot, 1989, p : 305.

apportent dans notre vie. Ce cheminement se traduit finalement dans une initiation d'intuitions diverses et d'idées qui oscillent au cours de la recherche et qui donnent une composition dynamique et un rythme invisible à cette étude.

1.3 Le corps de la thèse

La crise actuelle de l'éducation nous invite à nous resituer par rapport à cette réalité, comme l'indique Hannah Arendt⁸, à revenir aux questions elles-mêmes. Des questions qui impliquent des réponses nouvelles, car rester sur les réponses actuelles et se contenter de celles-ci ou ajouter d'autres soi-disant solutions ou réformes, nous éloigne de plus en plus des questions d'origines qui ne sont plus pertinentes au vu de la situation actuelle. Nous ne pouvons donc certainement pas répondre par des idées toutes faites, par des solutions-réformes l'une sur l'autre, mais nous devrions nous questionner à nouveau, revenir sur les questions d'origines et observer, révéler ce qui s'offre devant nous, en étant attentif à *l'expérience de la réalité*⁹. Comme l'indique Ortega y Gasset : « *Nous ne savons pas ce qui se passe et c'est cela qui se passe* »¹⁰. Il s'agit de révéler ce qui est là, ce qui se passe dans l'éducation, rendre perceptible le présent qui se dévoile à la surface et qui se travaille en profondeur¹¹, mais dont on peut percevoir le murmure qui nous invite à redécouvrir chaque forme sociale.

Nous nous interrogeons alors comment se forme la relation professeur élève dans l'éducation et comment ces personnes habitent les espaces éducatifs. Ces questionnements nous amènent à observer et tenter de percevoir quel est l'espace dialogique qui s'établit entre eux et comment ce vécu résonne dans la personne et sa vie ? Est ce possible d'en révéler les formes naissantes et comment ces interactions modifient, transforment les systèmes éducatifs en correspondance avec la société ?

Dans l'objectif d'identifier et de dévoiler les points nodaux de l'éducation, cette recherche se présente alors comme une étude narrative, par une perspective ontologique, phénoménologique et herméneutique des réalités éducatives. Telles réalités éducatives se tissent autour de subjectivités, d'expériences, de narrations et de situations complexes. Nous nous appuyons ainsi sur les histoires de vie des professeurs

⁸ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2010, p : 225.

⁹ Idem.

¹⁰ Ortega y Gasset, cité par Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011, p : 17.

¹¹ Idem.

d'Espagne pour comprendre et saisir la dynamique de l'éducation dans ces pays. Nous devons souligner qu'il ne s'agit pas d'une étude comparative. Rester sur une comparaison ne serait qu'une dissociation, une séparation, alors qu'au contraire, cette étude des relations au travers des histoires de vie apporte une réalité plus ample qui unit les récits des personnes au-delà d'un système et d'un contexte. Les catégories ou les critères dissociatifs se sont défont naturellement pour saisir la relation pédagogique telle qu'elle est, à partir de deux personnes qui se rencontrent initiant un trajet ensemble.

Le corps de la thèse se propose alors en trois parties. La première partie présente les contours de l'éducation dans le cadre des institutions et régions dans laquelle s'élabore cette étude. Il s'agit, par une perspective épistémologique et ontogénèse de la relation, d'en saisir les identifications multiples comme celle du professeur, de l'élève et leur rencontre, ainsi que la signification de cette relation et les processus qu'elle engendre. Cette première étape nous amène à observer et décrire les réalités diverses et complexes qui apparaissent et persistent dans les institutions et systèmes éducatifs. Elle propose aussi une rétrospection sur l'histoire de l'éducation et ces étapes fondamentales autour de la relation professeur élève.

Pour la seconde partie nous situons notre réflexion autour des transformations et des réalités naissantes dans l'éducation qui se traduisent par l'avènement du sensible dans ces espaces. Nous présentons alors les diverses pratiques autour de l'apprentissage par les professeurs mêmes et les systèmes éducatifs. A partir de cette réflexion nous développons notre étude autour de l'éducation artistique qui nous amène à une autre perspective de l'éducation alliant en harmonie la pratique, l'expérience, le sensible et la raison. Nous tissons alors la notion d'éducation comme socialité où chaque réalité interstitielle se constitue comme microclimat favorable à une formation sensible.

Dès lors, la troisième partie nous transporte à une nouvelle approche de l'éducation, qui se comprend dans une organisation d'amour, où nous nous attacherons à révéler les formes de reliance et de sympathie qui s'élaborent dans ces espaces. Nous portons notre regard sur le quotidien dévoilant des contre-courants par une éducation kairologique à travers l'aventure et le présent qui s'effleurent aux interstices de la formation. Cette réalité souligne un pivotement de l'éducation vers l'initiation, où les processus d'accompagnement et de formation au quotidien réenchangent l'éducation et donc les processus de socialisation des personnes mêmes.

1.4 Pistas de investigación

La crisis actual de la educación nos invita a recolocarnos en relación a esta realidad, como lo indica Hannah Arendt¹², a volver a las cuestiones mismas. Cuestiones que implican respuestas nuevas, porque quedarse en las respuestas actuales y complacerse en agregar más reformas, nos aleja siempre más de las cuestiones de origen; por lo tanto, ya no somos pertinentes respecto a la situación actual. No podemos entonces responder con respuestas ya hechas, con soluciones-reformas encadenadas una después de la otra. Debemos cuestionarnos nuevamente, volver a las cuestiones de origen y observar, revelar lo que se ofrece delante de nosotros, estar atentos a la *experiencia de la realidad*¹³. Como lo indica Ortega y Gasset: «*No sabemos lo que está pasando y es lo que está pasando*»¹⁴. Se trata entonces de revelar lo que está ahí, lo que sucede en la educación, percibir el presente que se desvela en la superficie y que trabaja en profundidad¹⁵; cuyo murmullo se puede percibir y nos invita a redescubrir cada forma social.

En este sentido, tratamos de ofrecer una *climatosofía*¹⁶ de la educación, es decir, una climatología que trata de comprender como las condiciones atmosféricas (ambientes, temperaturas, clima, espacios y tiempos, corrientes, relieves, fluctuaciones) nos permiten aprehender las actividades humanas, en nuestro caso, la realidad cotidiana de la educación. Retomando la climatología urbana que nos propone Fabio La Rocca, es posible entender los espacios escolares en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística:

The centrality of spatial dimension as a modality of experience – crucial for Simmel – is the marker of social dynamism which suggests the climatological situation of the contemporary city: on the one hand, the

¹² Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2010, p : 225.

¹³ Idem.

¹⁴ Ortega y Gasset, citado por Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011, p : 17.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Neologismo a partir de la noción de climatología urbana desarrollada por Fabio La Rocca para determinar el ambiente social urbano en términos de clima (temperatura social, vientos culturales, precipitaciones simbólicas, etc.), cf. Fabio La Rocca, *Climatologie de la ville postmoderne. Regards et visions*, CNRS Éditions, Paris, 2012. Ver también Fabio La Rocca, *Culture visuelle et visualisation du monde : l'expérience in visu*, Revue Sociétés, De Boeck Université, 2011/2 n°112, p. 97. Nosotros proponemos una climatosofía, es decir una reflexión sobre los ambientes escolares a través de nociones climáticas, desde un saber intuitivo, comprensivo y no desde una pretensión científica que conlleva el sufijo *logos*.

*form and specific modalities of the physical city, on the other, the sensitivity of individuals aesthetic experience which imputes meaning to place.*¹⁷

No se trata de previsiones, sino observar, comprender intuitivamente, desvelar los elementos que participan en un ambiente que favorece el aprendizaje y la comunidad escolar.

Por lo tanto, esta investigación se propone como estudio de la relación profesor alumno, una relación educativa que se redefine en un contexto atmosférico regido por sus *interacciones* sociales. Estas relaciones son la que dan forma al espacio educativo, es por ello que se pregunta con esta investigación:

- ¿Cómo se conforma la participación del profesor y del alumno en esta relación?
- ¿Cuál es el espacio dialógico dinámico que se establece entre ellos?
- ¿Cómo esta vivencia resuena en la persona y en su continuación de vida?
- ¿Cuáles son los ecos de esta relación en el tejido societal?
- ¿Cómo estos espacios de relación, estos intersticios mueven y generan una atmósfera que alabea los sistemas educativos?
- ¿Cómo están tomados en cuenta o valorados en los programas y en el sistema educativo?

En este sentido, las relaciones educativas, sociales, no pueden analizarse como un hecho aislado, sino como un tejido unido al todo, que se basa en las relaciones, en la cultura, en la sociedad, como vinculaciones nutricionales con el entorno. Para el estudio propuesto, lo importante se centra en la dinámica, el ambiente que se genera en la relación profesor alumno y no en el análisis de sus roles por separado. Ya que no es posible concebir su acción disociada y sí como parte de un tejido societal sustentado sobre la solidaridad, la simpatía y lo afectivo. Por ello pensamos esta investigación narrativa desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica, considerando la educación como un tejido vivo de subjetividades, de experiencias, de narraciones, de

¹⁷ Fabio La Rocca, *Urban Climatology: A Phenomenological Perspective on the Postmodern City*, Revue Secessio, Vol 1, nº 1, 2012.

identidades diversas y de situaciones complejas asociadas a su contexto e historia. Las categorías o los criterios disociados se deshacen naturalmente para aprehender la relación pedagógica tal cual es, a partir de dos personas que se encuentran e inician un trayecto juntos.

El cuerpo de la tesis se presenta en tres partes. La primera parte presenta los contornos de la educación en el marco de las instituciones en las cuales ejercen los profesores. Se trata, a partir de una ontogénesis y una perspectiva epistemológica de la relación, comprender las identificaciones múltiples como la del profesor, del alumno, de sus encuentros, de la significación de esta relación y de los procesos que genera. Esta primera etapa nos lleva a observar y describir las realidades diversas, complejas, que aparecen, que persisten en las instituciones y sistemas educativos. En este sentido, desvelamos nuevas realidades que emergen favoreciendo otras formas de aprendizajes.

En la segunda parte, nuestra reflexión se dirige hacia las transformaciones y las realidades nacientes en la educación, que se traducen por el advenimiento de lo sensible en los espacios educativos. Presentamos diversas prácticas alrededor del aprendizaje por los propios profesores y los sistemas educativos. A partir de esta reflexión, desarrollamos nuestro estudio entorno a la educación artística que nos lleva a otra perspectiva de la formación uniendo en armonía la práctica, la experiencia, lo sensible y la razón. Tejemos así la noción de educación como socialidad, donde cada realidad intersticial se constituye como un microclima favorable a una formación sensible. Es desde esta dimensión que comprendemos la educación artística como una *climatosofía* propicia a lo colectivo, al *être-ensemble* de la formación.

La tercera parte nos transporta hacia nuevas aproximaciones de la educación, en una organización de amor, donde trataremos de revelar las formas de *reliance* y de simpatía que se elaboran en estos espacios. Lo cotidiano es trascendente en este análisis, desvelando contracorrientes a través de una educación *kairótica* que privilegia la aventura, el presente, los instantes que brotan en los intersticios de la formación. Esta realidad subraya un retorno hacia una forma de educación iniciática, donde los procesos de acompañamiento y de formación en lo cotidiano reencantan la educación, en ello los procesos de socialización y las personas mismas.

1.5 Metodología narrativa

1.5.1 Investigación narrativa

Reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos representa analizar un proceso casi invisible, que se puede visibilizar fundamentalmente a través de los relatos de las personas. Por lo tanto, nos situamos en un estudio inductivo y comprensivo, a través de una investigación narrativa que trata de describir las vivencias tal cual son, según las relaciones que se establecen. Partimos de historias de vida de profesores que constituirán la correspondencia carnal de este estudio. A través de los relatos de los profesores, la contextualización, el tiempo, los espacios, los sistemas y los eventos, se trata de poner en evidencia las diversas realidades, las diferentes situaciones presentes en la educación. Nos situamos en una *heterología*, un saber múltiple según Michel Maffesoli¹⁸, donde se trata de reconocer la riqueza de lo vivo a través de los relatos. Realizar una investigación a partir de historias de vida entra en sintonía con el ambiente postmoderno, donde los relatos de cada uno se ponen en el escenario, siendo ellos los protagonistas y ya no más las figuras conocidas. En este sentido, el anonimato de la muchedumbre y de cada uno se presenta como un todo. Tal como lo indica Michel de Certeau :

*Ce héros anonyme vient de très loin. C'est le murmure des sociétés. De tout temps, il prévient les textes. (...) Peu à peu, il occupe le centre de nos scènes scientifiques. Les projecteurs ont abandonné les acteurs possesseurs de noms propres et de blasons sociaux pour se tourner vers le chœur des figurants massés sur les côtés, puis se fixer enfin sur la foule du public.*¹⁹

Nos transportamos así en este giro narrativo propio de la posmodernidad, que finaliza con los mega-relatos según Jean-François Lyotard, para dejar lugar a los relatos de cada uno. Esto nos hace pasar del reino del *logos* correspondiente a los grandes relatos, al reino del *pathos* a través de estos relatos anónimos, con nombres, lugares, personas cercanas a nosotros. Ya no estamos en un gran relato fundador que orientaría nuestra

¹⁸ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, Paris, Perrin, 2009, p : 27.

¹⁹ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1990, p: 11.

acción humana sino en unas miríadas de saberes, de acciones, de historias, de mitos, de experiencias y sus sentidos comunes, que incluyen los aspectos contradictorios e irresueltos de nuestras vivencias. Presentamos así a través este estudio una heterología : saberes múltiples por historias familiares y portadores de sorpresas²⁰. En esta sociología de lo cotidiano, la investigación privilegia lo anónimo y lo ordinario de las partes tomadas por el todo²¹, que nos invita a una ciencia practica de lo singular, en las palabras de Michel de Certeau: « *En ce sens, la culture ordinaire est d'abord une science pratique du singulier, qui prend à revers nos habitudes de pensée où la rationalité scientifique est connaissance du général, abstraction faite du circonstanciel et de l'accidentel.* »²² La cultura ordinaria, por los relatos que recogemos en esta investigación, nos lleva a *rearticular el saber a lo singular, a volver a poner el uno y el otro en situación concreta particularisante*²³. Trataremos de comprender, de presentar *estos héroes oscuros de lo efímero*, estos profesores que en lo cotidiano nos comparten sus vivencias, sus trayectos, sus deseos que constituyen *este paisaje que es memoria y palimpsesto*²⁴ : múltiples superposiciones de relatos, como un hojaldre que se descubren por su oralidad. Estos profesores nos cuentan entonces sus prácticas comunes y nos trazan su cotidiano, desvelando el paisaje educativo.

Esta tesis se presenta así desde una investigación narrativa fenomenológica hermenéutica, basada en historias de vida de profesores que relataran su cotidianidad en los espacios educativos, poniendo en evidencia las relaciones que se establecen con los alumnos. Se presenta como investigación narrativa desde el planteamiento de F. M. Connelly y D. J. Clandinin, en la que expresa que « *la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en la suyas propias.* »²⁵

²⁰ Jan Koenot, *MySpace, storytelling et la remagification du monde. Réflexions sur quelques évolutions de la culture contemporaine*, Séminaire de formation, Fondation Jésuite, Porto, 2008. Voir aussi : Christian Salmon, *Storytelling : La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découverte, Paris, 2007

²¹ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, op. cit., p: 11.

²² Michel De Certau, Luce Giard, Pierre Mayol, *L'invention du quotidien, 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2006, p: 360.

²³ Idem.

²⁴ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, op. cit., p: XXXIII.

²⁵ F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en « *Déjame que te cuente* », Jorge Larrosa y otros, Barcelona, ed Laertes, 1987, p12.

Es decir, que nos hemos basado en una investigación narrativa para desvelar procesos y vivencias que están presentes en cualquier espacio educativo, realidades que se vuelven visibles a través de los relatos de los profesores y alumnos. En este sentido, es una perspectiva comprensiva, ya que «*aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas.*»²⁶

La comunidad serían los profesores, quienes a través de sus relatos nos acercan a la comprensión del sistema educativo y de los procesos sociales internos. En ello, se revelan los modos de relacionamiento entre profesor alumno. La reflexión, la interpretación, el dialogo sobre estas vivencias, son los elementos que nos permitirán estudiar la relación profesor alumno, a partir de un proceso hermenéutico. Se trata de comprender la realidad de la educación gracias a los relatos de las personas que la viven en lo cotidiano, en un presente que es difícilmente perceptible pero que se vuelve evidente a través de las historias de vida. Situaciones cotidianas que desvelan las astucias múltiples y furtivas²⁷ que componen la cultura, el presente de los profesores. Estas historias de vida se presentan ante nosotros como la superficie de la educación, de los espacios escolares y sociales, revelando las profundidades de esta realidad, como lo indica Edgar Morin: «*Le présent n'est perceptible qu'en surface. Il est travaillé en profondeur par des sapes souterraines, d'invisibles courant sous un sol apparemment ferme et solide.*»²⁸

Debemos agregar que el estudio de las historias de vida y autoetnografía implica la retrospectión, este método narrativo permite de tomar consciencia de un recorrido, de pasajes, de epifanías y de sincronicidades²⁹, a partir de las cuales podemos rescribir nuestra vida, darle una nueva significación, comprenderla en su contexto y su misterio. En efecto, escribir una historia de vida no significa reducirla a una causalidad lineal propia del historicismo, sino que permite establecer una diversidad de posibles relatos a partir de las narraciones de los profesores sin ignorar los *bucles retroactivos*³⁰. De este

²⁶ Idem, p35.

²⁷ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, op. cit., p: XXXVI.

²⁸ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 17.

²⁹ Hablamos de *Sincronicidades*, como comentarios que pueden aparecer en una naturaleza no causal, pero en un orden explicativo, en lo que esta al lado. Carl Gustav Jung, *Synchronicité et Paracelsica*, Paris, Albin Michel, 1988, p : 23.

³⁰ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 145.

modo, las diversas situaciones se presentan según las vivencias y el modo de narrar de las personas, alimentando la complejidad de las historias de vida, más allá de una linealidad, es decir, ligadas a una sincronicidad que se vuelve visible a través de las epifanías.

Por ello, en esta metodología de investigación, es esencial la fenomenología y la hermenéutica, porque a través de ellas se puede fijar el sentido de las experiencias; lo que creará el significado y a partir de ello, generará nuestras reflexiones a las cuales también es posible atribuirle nuevos sentidos y nuevos significados. Justamente la investigación desde historias de vida consiste en compartir relatos, experiencias de profesores, donde lo importante es hallar el significado de lo vivido, enmarcado en su realidad contextual y espacial. Por lo tanto, es esencial la interpretación de los relatos, desde la retrospección tanto de las propias personas que les narran, como del investigador, ya que hablamos de investigación cooperativa o participativa. Por ello, este estudio es principalmente hermenéutico, ya que en este proceso, nos permite comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas, para aumentar el carácter reflexivo de la experiencia vivida, donde cada individuo interpreta «*los textos*» de la vida³¹. Es en este sentido que esta investigación es principalmente indagativa, ya que intenta descubrir cómo se genera el fenómeno de las relaciones educativas y como ello resuena en toda nuestra vida o nuestro transitar. Por ello, la fenomenología nos permite preguntar sobre la naturaleza misma de un fenómeno, como el de la relación educativa, por aquello que hace que algo sea lo que es y sin lo cual no podría ser³². Nos permite escuchar el silencio que emana de las palabras, los gestos y la relación educativa. Esto nos hace conscientes que todo ello es más complejo que cualquier explicación o interpretación. Por ende, la hermenéutica es una percepción intuitiva, ya que nos posibilita encontrar lo que oculta, lo que el objeto señala, en nuestro caso desde los relatos de los profesores, lo no dicho, los silencios, los momentos confusos y las propias intuiciones como investigadora. Realidades que se desprenden de las narraciones de los profesores, señalando la dirección de este estudio, es decir,

³¹ Max Van Manem, *Investigación educativa y experiencia vivida - Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona: Idea Books, 2003.

³² Husserl, 1982, citado en Max Van Manem, *Investigación educativa y experiencia vivida - Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, op. cit.

desvelando los intersticios que emergen en la educación y que reconforman las relaciones en estas nuevas atmósferas educativas.

1.5.2 Iniciando las historias de vida

Se han realizado tres historias de vidas completas (tres entrevistas de 1h30 con observaciones en aulas) con profesoras de secundaria de institutos públicos y concertados: Marta Jiménez (profesora de secundaria en Educación visual y plástica y en Bachillerato artístico de IES público de Hospitalet), Georgina Escalante (profesora de Secundaria y Bachillerato en Literatura castellana, instituto concertado de Barcelona), Carme Castelvi (profesora jubilada de Secundaria en Educación visual y plástica y Bachillerato artístico, colegio concertado de Barcelona y IES público de Gracia de Barcelona). Asimismo, se han realizado entrevistas como historia de vida (un encuentro de 1h30) a tres profesores de Educación visual y plástica y Bachillerato artístico de centros públicos y administración de la educación: Alfred Porres (profesor de secundaria en Educación visual y plástica, IES público de Catalunya), a Ricard Sanmarti (Profesor de Secundaria en Educación visual y plástica IES Sabadell) y a Isabel Herrero (Profesor de Secundaria en Educación visual y plástica, actualmente trabaja en la Generalitat de Catalunya en el Departamento de Educación). Además dos profesoras han respondido vía correo electrónico a preguntas enfocadas a sus historias de vida: Derna Vignoli (Educatora de adolescentes y adultos en centro especial, CECAP en Montevideo), Ruth Galve (Profesora de Secundaria en Literatura catalana en un colegio concertado de Barcelona). Para tener una perspectiva desde el alumnado, se ha compartido algunas preguntas con ocho alumnos (que han sido mis estudiantes de años anteriores y que han aceptado participar). Los comentarios de los alumnos, en relación a los relatos de los profesores han enriquecido y puesto en evidencia algunas problemáticas o puntos de inflexión presente en la educación, así como las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos. Igualmente, las historias de vidas se enriquecen con las observaciones en el aula, recogiendo escenas, diálogos que alimentan las narraciones de los mismos profesores.

En los encuentros con cada profesor nos hemos basado en una metodología de entrevistas comprensivas. Es así que desde entrevistas semi-estructuradas, se plantearon preguntas de aperturas a partir de las cuales se iniciaba un diálogo abierto, siempre

dirigido hacia la propia historia de vida del profesor en relación a su cotidianidad. Después de cada encuentro se ha realizado un *feed-back* con los profesores, compartiendo reflexiones desde sus relatos y revisando la transcripción de las entrevistas. Para el segundo encuentro, con los profesores con los cuales fue posible, se preparó previamente a través de correos electrónicos, los temas que se dialogarían. Aquellos que corresponderían a puntos clave o aspectos destacables del encuentro anterior, siempre en relación con la investigación, sin descuidar los temas emergentes. En este sentido, la investigación es fundamentalmente cooperativa o participativa³³, ya que el profesor que participa es considerado como cooperador de la conformación de este estudio, gracias a sus relatos, observaciones y el *feed back*.

En cuanto a la escritura de las historias de vida y la elaboración de este estudio, las narraciones de cada profesor se han entrelazado de forma dialogante, es decir, respetando su voz y relacionándola con las reflexiones del investigador y diversos autores. Estas reflexiones y análisis emergentes toman sus orígenes en los relatos de los profesores y en las intuiciones iniciales que impulsaron este estudio. Esta realidad se pone en relación con leyes, con situaciones históricas, con condiciones legales del país donde se ejerce. Así también se pone en relación con teorías e historia de la propia educación. Por lo tanto, se destaca la importancia que cobran las citas de los relatos de profesores en un sentido de dialogo y revelamiento de evidencias del tema de la tesis. Por ello, los diferentes puntos que estructuran esta investigación corresponden a epifanías, relatos, momentos narrados que se evidencian en las historias de vida de los profesores en paralelo a momentos claves históricos. La finalidad de esta escritura dialogante con los relatos de los profesores, es la de poder desvelar la complejidad de lo vivido, de las representaciones, de las relaciones y significaciones que emergen también en lo no-dicho. En este sentido, Brockmeier³⁴ nos describe seis modelos narrativos de tiempos autobiográfico: el *lineal* que comprende la vida como una continuidad, el *circular* que ordena el pasado al presente en una retrospección, el *cíclico* que se inscribe en una estructura repetitiva, la *espiral* donde la vida se presenta como aperturas continuas de ventanas, el *estático* que se estanca o gira entorno a un mismo momento y el *fragmentario* que se presenta como un dialogo multi-vocal y en patchwork.

³³ F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en «*Déjame que te cuente*», Jorge Larrosa y otros, Barcelona, ed Laertes, 1987.

³⁴ Brockmeier Jens, *Authobiographical time*, Narrative inquiry, 10 (1), 53-73, 2000.

Por ello, yo misma como investigadora establezco una relación de escucha, de comprensión empática y de compromiso, es decir escucho, comprendo implicándome en la forma de destacar algunos temas o puntos de inflexión que ofrece el profesor. Entiendo que como investigadores, nos convertimos en parte del proceso en esta dimensión empática y comprensiva, donde el estudio se convierte en una narrativa compartida. Es un «*proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro*»³⁵. Por ello, el relato del profesor se presenta como concentrado de realidad social, y es en este relato que puedo posicionarme empáticamente por compartir la misma actividad. En ello, las narraciones consolidan o rechazan nuestras suposiciones, pero también permiten que emerjan nuevas interrogantes y desvelen realidades intuitivas.

En este sentido, la reflexión, la interpretación y los diálogos de estas vivencias, son las que a partir de un proceso fenomenológico-hermenéutico nos permitirán analizar cómo se genera este tipo de relación. Nos preguntamos qué tipo de relación es y cómo resuena en nuestras vidas, destacando los lugares de conflictos en los espacios educativos, así como los nuevos procesos o alternativas a la enseñanza actual. Por ello, en este proceso de estudio, «*se establecen y se reajustan los horizontes temporales, sociales y culturales*»³⁶. En esta dirección, es importante revelar como nuestro aprendizaje, los momentos significativos de nuestra vida, se conectan y están en interacción con los de otros. Realidad que nos conforma como educadores, recreando el espacio educativo que se extiende hacia el espacio social. Esta investigación puede ayudarnos a comprender cómo se conforma el espacio educativo y cómo las relaciones pueden emerger desde lo sensible, desde lo común y lo cercano. También cómo esto puede influenciar en la vida³⁷ y en extensión, conformando la educación como orgánica, como un tejido de relaciones vivas. Tal como lo explica F. M. Connelly y D. J. Clandinin:

³⁵ F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en «*Déjame que te cuente*», op. cit., p12.

³⁶ idem

³⁷ Sonia Nieto explica, desde su estudio sobre el profesorado, que todos hemos escuchados historias sobre «*el profesor que ha marcado la diferencia*», y la mayoría de los profesores tienen sus propias historias. Estas historias son demasiadas numerosas para no tomar en cuenta el potencial de estos profesores individuales.

*... nosotros vemos las narrativas de los profesores como metáforas para las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares.*³⁸

Es decir, desde las historias de vida, nos podemos transportar a través de la historia y diversos contextos, de la mano de una persona que los ha experimentado y que los revive en su narración. En este proceso, se hizo evidente que los relatos de los profesores desvelaban realidades internas, intensidades, adaptaciones, conflictos y situaciones que podían emerger gracias a esta perspectiva narrativa. En efecto, el estudio desde las historias de vida nos permite reflexionar desde las experiencias de las personas, integrando sus emociones, los afectos, pero también las narraciones de los otros, las historias que lo acompañan - cercanas o lejanas -, creando un *enjambre de participaciones*³⁹, que se entrelaza con la historia de su tiempo. Es un modo de investigar donde el contexto social, cultural y político adquiere una posición relevante, un contexto que no es fijo, sino móvil y cambiante.

Como explica Carola Conle⁴⁰ es importante reconocer su contexto, tomar en cuenta su temporalidad para trabajar en lo cotidiano, acercándose así a las experiencias, a lo vivido de nosotros mismos y de los otros. Aquí, podemos hacer referencia también a Peter de Vries⁴¹, quien afirma que reconstruir su historia es tomar su destino, donde el yo no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de eventos personales y comunes en una unidad histórica.

Se plantea también como investigación basada en arte, es decir donde se pueden incluir viñetas, poemas, relatos, objetos, realizados por los propios profesores colaboradores y yo misma, al participar desde la autoetnografía. En este sentido, los profesores han aportado trabajos compartidos o hechos con los alumnos, blogs, páginas

³⁸ F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en «*Déjame que te cuente*», op. cit., p16.

³⁹ Jerome Bruner, *Actos de significados*, Madrid, Alianza Psicología, 1991.

⁴⁰ Carola Conde, *Why narrative? Wich narrative?* Curriculum inquiry 29 (1) 7-32, 1999.

⁴¹ Peter de Vries, *The researcher as Subject*. Journal of the centre for research and education in the arts, 1, (1), 92-99. 2000.

webs personales y comunes, poemas, anécdotas que son parte de estas epifanías o momentos de inflexión en sus relatos. Es así, que este estudio se presenta como investigación narrativa, en una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, donde se resignifican las experiencias de los profesores en relación a los alumnos. De ahí es posible comprender, reflexionar sobre esta interacción y sus resonancias. Esta relación que considero como lo subyacente de la educación, permite que se genere el proceso educativo, donde se forma todo espacio de aprendizaje.

1.5.2 Relaciones dialógicas

Desde la escritura de las historias de vida y a lo largo de todo el estudio, se trata de poner en relieve la relación que se establece desde el sujeto que investiga y el sujeto investigado, es decir, como poco a poco estos sujetos se van relacionando a través de las entrevistas. En esta realidad, la historia de vida se entreteje entre los dos, a pesar de estar escrita por el investigador, donde el sujeto investigado participa plenamente de su conformación. Así, podemos entender que la realidad de un sujeto sobrepasa al propio investigador y al propio investigado, presentándose como un entrelazado de contextos, narraciones, anécdotas, intersticios que constituyen la historia de vida. Por ello, en la escritura de la historia, se revela la relación de los dos sujetos que viven una experiencia simbiótica, una vivencia que trasciende la propia historia para participar en un tejido más amplio que los envuelve, conformando una investigación participativa.

La historia de vida encuentra su riqueza, su potencial, justamente en este encuentro entre el investigador y el sujeto de la investigación; ya que la investigación se va constituyendo, tejiendo, a medida que se conocen, se descubren y dialogan. En este dialogo se puede establecer una cierta confianza que permitirá que fluyan los relatos, las experiencias, los sentimientos, las anécdotas. Es decir, cada uno va nutriendo el relato, va potenciando la historia que se forma a través de la relación que se instaura; donde no sólo el sujeto investigado cuenta, narra, sino también el investigador participa, colabora en los significados, los contextos, las impresiones que se mezclan a lo largo de las entrevistas. La persona entrevistada y el investigador van constituyendo el tejido del relato, se van entrelazando para corresponder a las expectativas de cada uno. Tanto el investigador como el investigado se entregan en esta aventura de la historia de vida con ciertas expectativas, ciertos deseos, intuiciones y puntos de partidas. Poco a poco a lo

largo de estos encuentros, los dos se van uniendo, correspondiendo, respondiendo, estableciendo puentes de uniones, donde cada uno inserta su voz y sus expectativas. El investigador escribe, hace las preguntas, se entrelaza con la historia de la otra persona; ésta responde, tomando el hilo de la propuesta, lo inserta, le da giro a sus relatos para corresponder a lo que espera el investigador. El propio investigador cuando reconstruye el relato desde las entrevistas, da un sentido a la historia de la persona, ordena, organiza, según su experiencia de la entrevista, su percepción del relato, los puntos de inflexión y las epifanías que resuenan en el dialogo de la grabación. El investigador al escribir el relato de la persona entrevistada, genera una especie de prosa y no una poesía de rimas decretadas. Emergen, de este modo, ecos, resonancias, asonancias, vibraciones internas que participan de los sentidos de la historia. A través de las líneas de escritura, trata de evocar la riqueza del dialogo compartido, de este entretejido vivo que se formo en la entrevista.

Por ello, en esta relación que se establece, el investigador debe comprender, dialogar y conformar una unión con el investigado, es decir instalar una cierta confianza desde el pacto que inicia la historia de vida⁴². La confianza en esta relación es esencial y múltiple: confianza del investigador hacia la persona investigada y de lo que narra, confianza de la persona hacia el investigador y de lo que escribe. La relación se establece entonces desde una mutua recepción, un ofrecimiento y un compartir, donde cada uno se inserta para que fluya el dialogo y brote la historia.

Esta relación que se establece, que se conforma entre las dos personas, se revela en la historia, se manifiesta entre las líneas, entre los silencios, en lo no dicho, en lo que se destaca y en lo que el investigador propone para presentar la historia de la persona. Decimos bien presentar y no representar, en el sentido que la persona que investiga recoge ciertas partes de los diálogos, de los relatos, para presentar a la persona que se ofrece a través de la entrevista. En efecto, en este dialogo la persona se ofrece, desvelando momentos, emociones, dolores o epifanías de su vida. Desde la confianza que se instala por estos diversos encuentros, la persona se presenta tal cual es. Puede que al inicio se represente, es decir, se de un rol, una posición, un discurso que la posee; pero la intimidad y la confianza que se va generando a lo largo de los encuentros,

⁴² Ferrarotti Franco, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des méridiens, 1983 : 12.

permite que la persona entrevistada se abra más, entregando su historia con sinceridad. Por ello, la historia de vida, a través de diversos encuentros, permite establecer una confianza que libera al entrevistado, eliminando miedos, obstrucciones, representaciones, para presentarse tal cual es. El propio investigador se representa también al principio, en esa frialdad del primer encuentro, en estos instantes de no saber como iniciar la relación o como emplazarse para empezar a preguntar sobre una vida que aún no conoce. Poco a poco, en la calidez de los encuentros, la vinculación de las dos personas se convierte en un dialogo cercano donde se conocen a través de los relatos. Así, a lo largo de la experiencia de investigación en historia de vida, se presentan las personas tal cual son, desde su comprensión, su empatía y su sentir sobre las vivencias que comparten. Presentarse y no representarse se logra en esta relación entre dos personas que se comunican, que se ofrecen desde las historias de vidas, generando un espacio de confianza ética.

Estamos en un espacio de comunicación mutua porque el investigador se sitúa empáticamente en este dialogo como hemos mencionado anteriormente. Se instaura así una implicación de parte del investigador en los relatos, una implicación que va más allá de la narración misma porque nos situamos en relaciones de *intersubjetividades* según Alfred Schütz⁴³. Estamos ante un proceso *intersubjetivo* porque es el mismo mundo que compartimos, más aún si tenemos en cuenta que es la misma profesión que nos une. Esto constituye la *textura significativa* de las historias, donde nos resignificamos y nos comprendemos en un conjunto. Así, en esta situación de empatía, *la intercambiabilidad de los puntos de vista* que propone Schütz⁴⁴ se hace más evidente por la reciprocidad que se instala en lo que se narra. Esta situación nos sitúa tanto el narrador como el investigador en un «nosotros» que nos conjunta, que nos incluye en la misma dimensión y comprensión de realidades que se ofrecen a través de las historias.

Asimismo, no podemos desatender que el proceso de escritura de las historias de vida plantea también si realmente estamos respetando la voz del profesor o estamos utilizando la voz del otro para escribir lo que nosotros queremos decir. Por ello, planteé en el proceso de escritura crear un enmarañamiento de relatos, percepciones, historias y contextos; donde no se busca presentar una persona separada de las demás, sino

⁴³ Alfred Schütz, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 2008, p : 17.

⁴⁴ Idem, p : 18.

realmente presentar las historias de vida conectadas entre sí, unidas, desde puntos comunes o divergentes. Revelando esta situación una verdadera *co-reflexión*⁴⁵ entre los profesores, la investigadora, los autores y los contextos históricos-sociales.

Por lo tanto, la lectura participativa y a la vez silenciosa que realiza el investigador escuchando los relatos de la persona, se va entrelazando en la escritura, en la reconstrucción de la historia desde las entrevistas. Esta relación que se establece, donde se presenta cada uno, se refleja en la historia de vida que se teje. Es decir, la historia de vida se reconstituye según los diálogos establecidos, se recompone y se ordena al ritmo de éstos, de las preguntas, de los relatos, las interrupciones, los silencios y las interferencias que se van insertando a lo largo de los encuentros. Se recogen los relatos, acontecimientos, experiencias, fechas, contextos, en los múltiples diálogos donde se superponen diversas dimensiones, según la relación conformada. Esto influye en el modo que contamos, a quien le narramos nuestras vivencias, en que ambiente se produce esta narración y que relación se establece con quién desvelamos nuestra vida. La relación, el ambiente, los tonos de voz, los diálogos, el respeto del ritmo del que habla, sin insistencia, sin intromisiones, confabula en la entrega de las memoraciones. Porque para el que narra no es sólo relatar su vida, es realizar una retrospectiva íntima, volver a introducirse en los rincones de su existencia, de sus experiencias. En estas dimensiones nos encontramos en el misterio de un retorno hacia atrás, donde se comprende la vida a través de las epifanías, de los momentos eternos. Realizamos así un retorno existencial en la profundidad de la vida. Mircea Eliade nos revela que es similar al psicoanálisis aplicada por Freud, que retorna *a contra pelo*, para *recuperar el contenido de ciertas experiencias originales*⁴⁶. A través de las historias de vida, retornamos en ciertos orígenes incandescentes, realizamos una memoración de los eventos personales, sociales, históricos, para comprenderlos mejor y recrearlos. Pero más allá de una memoración propia del psicoanálisis que se atiene a la misma persona, en la historia de vida nos conectamos con ésta participando de un conjunto, de un cuerpo social ligado a la historia que lo envuelve. No se trata de entrar en la intimidad de la persona, en una relación reglada que busca «sustraer» sus relatos, sino

⁴⁵ Noción de Teilhard de Chardin: « *Aspect collectif, socialisé de la réflexion humaine. En fait la réflexion individuelle, même dans le cas du génie créateur, n'existe jamais à l'état pur. Réfléchir = co-réfléchir* » Claude Guénot, *Lexique Teilhard de Chardin*, Paris, éditions du Seuil, 1963, p : 33.

⁴⁶ Mircea Eliade, *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2009, p : 114.

generar juntos un clima que posibilite que se recreen las vivencias. Es así que se resignifican las historias en una dimensión más amplia de tiempos, espacios y personas. A diferencia del psicoanálisis (en Francia el psicoanálisis desea a menudo apropiarse de las historias de vidas) la historia de vida se presenta desde la rememoración de una persona, acompañada por otra que investiga. Esto no se realiza de un modo terapéutico, íntimo y confesional, sino desde una relación cálida que permite el fluir de los relatos para una comprensión sistémica de nuestros trayectos. Se presentan las dos personas ligadas en una historia común, en un tiempo colectivo que da sentido a sus vivencias.

Lejos de una intimidad terapéutica y cercanos a una dimensión holística, las historias de vida se revelan como una aventura que se inicia de a dos y se entrelaza al conjunto social. Es posible entonces comprender que la relación establecida desde el inicio y a lo largo de las entrevistas entre estas dos personas, influenciará sustancialmente el trabajo que se brinda. Además el escrito se hace significativo cuando invita a participar a otros de este modo vivo. Esta historia que se inicia en el encuentro de estas dos personas, se hace más amplia con la lectura de otros, ya que se entretejen otros significados que participan de esta relación reflejada en la historia de vida. Podemos entender así que la historia de vida permite encontrar lo que une las dos personas, comprender lo que finalmente les liga por su misma profesión, tendencia, inquietudes e intuiciones. Es vislumbrar las relaciones de *interdependencia o de correlación funcional*⁴⁷, es decir un conjunto más amplio que les une sobrepasando lo individual. Desde esta dimensión, cada evento, cada relato aparece en una relación *horizontal de la estructura social* y no como *síntesis vertical de la historia* según Ferrarotti. Se trata entonces de establecer la correlación entre los relatos, los aportes complejos de cada uno para comprender la trama social en su conjunto, en la cual las dos personas hacen parte.

1.5.3 Teoría carnal de una comunidad

Desde las historias de vida se revela como los momentos significativos de nuestra vida se conectan con los de otros, encontrando puntos de conexiones. Asimismo nos muestra como estas realidades nos conforman como educadores y configuran el

⁴⁷ Ferrarotti Franco, *Histoire et histoires de vie, op. cit.* 73

espacio educativo. En el propio transcurso de la investigación se generan conexiones entre el investigador y los profesores, en un proceso de identificaciones, de empatía y comprensiones donde nos volvemos a situar a partir de los relatos de los otros. Es decir, nos permite tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido. Esta realidad nos transporta en una dimensión mucho más amplia de nuestra visión, a menudo solitaria del profesor. La investigación desde historias de vida se hace esencial para visibilizar la importancia de la cotidianidad de las acciones de los docentes, como un cuerpo potente del cual hacemos parte y que incide en las transformaciones de la educación. De una manera aparentemente solitaria, nos conectamos a los otros, y este movimiento es una pequeña acción que se hace más amplia al unirse en las historias de los otros.

Por ello la historia de vida toma sentido cuando se comparte, cuando otros la pueden leer, cuando se invita al lector, cuando permite participar. Desde esta investigación narrativa, se trata que los investigadores o personas interesadas en la temática puedan recibirla como una invitación, es decir donde las personas pueden leerse y vivir los relatos identificándose o reconociéndose en los relatos. En este sentido, las historias de vida puedan ser leídas y vividas por otras personas según Connelly y Clandinin, se invita a los lectores a mirar donde se apunta y ver lo que no se ha visto. Es un relato plausible que nos posibilita una identificación o nos permite mirar donde se propone mirar. Como explica Hernández⁴⁸ esto contribuye a dotar de sentido nuestras experiencias, alejados de la búsqueda de una verdad estable para encontrar referentes colectivos, contribuyendo a la creación de un espacio compartido. En este sentido, escribir historias de vida se hace trascendente porque permite que se tejan más narraciones en la historia de la educación, que finalmente está hecha por historias de personas. Son estas personas que advienen como cuerpo, profesores que se vuelven entonces por sus relatos e identificaciones que producen: « *une foule souple et continue, tissée serrée comme une étoffe sans déchirure ni reprise, une multitude de héros* »⁴⁹. Desde aquí las experiencias de los profesores se ofrecen a las otras personas, aumentando así la visibilidad de los docentes, como agentes activos en el sistema educativo.

⁴⁸ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, EUB, 2003.

⁴⁹ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, I. Arts de faire, op. cit.*, p: 12.

Esta tesis que parte de historias de vida de profesores nos revela la riqueza de la metodología comprensiva. Se trata de un trayecto que conformamos juntos, iniciando un camino en correspondencia con cada profesor que participa y las voces que traen en sus relatos. De ahí emerge un tejido de voces, un coro vivo que ofrece una teoría carnal de la educación, de lo social. Franco Ferrarotti nos habla de *la sustancia viva, la carne sociológica real del proceso histórico*⁵⁰. Debemos subrayar la importancia que adquiere este modo de investigación en este estudio, porque posibilita desarrollar toda la fuerza, toda la potencia del tejido, del conjunto vivo. Porque no es una sola voz que habla y escribe, sino un conjunto que reconstituyen los profesores como cuerpo de docentes, como unicidad entrelazándose en este escrito. No se trata de hacer que estas voces sean bellas y limpias, como pretendería el historicismo, sino de revelar las diversas realidades tal cual son, evidenciadas por sus diálogos, relatos y epifanías. Por su oralidad, estas voces presentan la trama de lo cotidiano en los espacios educativos. Según Franco Ferrarotti, se trata de una ruptura con la concepción historicista como una sucesión diacrónica que busca un sentido y una verdad, por los puntos de inflexión que confieren a la vida una dimensión de organicidad. No es una historia abstracta, objetiva sino historias personales y colectivas vividas por las personas, los profesores. Por ello, las personas en sus narraciones aportan su interpretación, sus perspectivas, su sentir de lo cotidiano, los eventos y anécdotas que llena sus relatos. Las narraciones visibilizan sus reflexiones, sus visiones que ofrecen de la educación, en donde se reinventan, se reordenan, se contextualizar, se epifanizan y constituyen la trama de la vida. De cierto modo, conforman así una práctica reflexiva de sus trayectos. Desde la narración, el profesor también analiza, investiga sobre sus propias vivencias. Como lo indica Ferrarotti, es *una historia que viene de abajo como historia de la cotidianidad*⁵¹, pero esta historia no esta revivida, esta repensada, revelada y re-interpretada, donde el narrador participa del proceso reflexivo sobre sus vivencias y sus trayectos cotidianos. Vivimos vidas narradas según F. M. Connelly y D. J. Clandinin y todo ello resurge en la oralidad, porque la historia de vida es principalmente compartida por la voz, a modo de cuentos, de mitos que se entrelazan entre las diversas narraciones. Esto acentúa la educación como espacio de encuentros, de vidas relatadas que se cruzan y se superponen. Estas oralidades son vidas que se presentan, retratos vivos según

⁵⁰ Franco Ferrarotti, *Histoire et Histoires de vie*, op. cit., p : 32.

⁵¹ Idem, p : 36.

Balandier⁵² que presentan una época, una cultura, una visión carnal de un fenómeno que se comparte.

Si metodología significa emprender un camino, se trata de esto con las historias de vidas, de iniciarnos en un sendero plagado de correspondencias entre el investigador, el investigado y todo el tejido de voces vivas. En este se da una perspectiva viva de la investigación, ya que no es una sola voz que habla y escribe, sino un conjunto de ellas, una unicidad que refleja la relación conformada por todas las personas que aparecen. Por lo tanto, no es una historia abstracta, objetiva, sino historias propias, vividas de las personas que se ofrecen. Como lo indica Georges Balandier⁵³, es una vivencia social, el sujeto mismo en sus prácticas, *una realidad que supera el narrador* y lo constituye dentro de un conjunto. El sujeto ya no es visto y observado, sino que se funde en la persona que investiga y vice-versa, conformando así una colaboración, una participación, una correspondencia viva en la investigación. Así, a través del estudio narrativo, tomamos conciencia de la unidad de la vida como comunidad, como unicidad que liga lo universal y lo singular⁵⁴. Las historias invitan a las identificaciones, a insertarse en esta comunidad que se presenta tal cual es. De este modo accedemos a una realidad más amplia que nuestra propia dimensión, participamos de un espacio que nos acoge en el eco del otro. Michel De Certeau⁵⁵ lo denomina alma de este mundo, como el eco del otro que me autoriza a hablar de mí. Las historias de vida dan esta posibilidad de participar al eco de diversas historias que se unen en los diálogos, en esta relación que emerge. Por ello, a través de las historias de vida reencantamos la educación, las vidas mismas que la componen, experimentadas como cuentos que se dan, que se ofrecen dando un sentido vivo a estos espacios. Las historias de vida están a la medida de la persona y su realidad cotidiana, son un camino que se inicia de a dos, que se comparte a través de diálogos, de correspondencias incluyentes.

⁵² Georges Balandier, préface de Franco Ferrarotti, Idem, p : 7.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, I. Arts de faire, op. cit.*

PARTE 1

En esta primera parte se trata de introducir y situar el eje de nuestro tema de estudio: la relación pedagógica. Presentamos así las historias de vida de cada profesor participante de la investigación, para visualizar su recorrido y situarlo en el entrelazamiento que constituye este escrito. Esta primera parte presenta una epistemología y ontogénesis de la relación, de la cual se trata de aclarar la naturaleza y el sentido, así como de descubrir como estos relatos desvelan identificaciones múltiples y situaciones que permiten o limitan cada docente.

Por lo tanto, situaremos el contexto que envuelve los relatos, es decir el contexto del sistema educativo español, pero también las diversas realidades de cada profesor y de los centros en los cuales ejercen. Se trata de establecer los contornos de estas situaciones, describirlas para comprender las dimensiones que cada profesor comparte y ofrece, relevando así las realidades presentes visibles e invisibles de los espacios educativos. En este sentido, esta primera parte se hilvana entre las historias de vida de los profesores y las diversas realidades cotidianas en la enseñanza, que nos permitirán aprehender las concepciones y estructuras que determinan la educación.



Contornos dinámicos en lo cotidiano de la educación

II. Epifanizar nuestros trayectos de vida

Este estudio se inicia y se despliega a partir de las historias de vida, se trata entonces de reconstruir los itinerarios de los profesores participantes y así comprender sus posiciones, sus contextos, donde será posible mostrar los múltiples niveles interactivos. En los relatos subrayaremos las referencias a los recorridos, a las situaciones que implican la dimensión del tiempo y del espacio, correspondiendo a la escena y a la trama donde se sitúa cada profesor según sus etapas. Es importante revelar estos itinerarios para tomar conciencia de las posiciones desde las cuales hablan y relatan los profesores, donde inciden lugar e instantes. El tiempo y el espacio, en efecto, son puntos de referencias que configuran y contextualizan las experiencias; por ello F. M. Connelly y D. J. Clandinin nos habla de trama y escenario que trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa. En esta instancia, no sólo nos referimos al contexto de la persona, sino también a los relatos de las personas entrecruzadas en sus historias, los acontecimientos y aspectos sociales que intervienen; ya que en la investigación narrativa, entran varios niveles según F. M. Connelly y D. J. Clandinin: las historias personales, las historias compartidas y las construidas colectivamente.

En este sentido, los diferentes puntos que estructuran esta investigación corresponden a las epifanías, relatos, momentos narrados que resaltan en las historias de vida de los profesores, en paralelos con los momentos claves históricos. La finalidad en este cruzamiento con los relatos de los profesores, es poder desvelar la complejidad de las vivencias, las representaciones que aparecen y las significaciones asociadas. Se pone en evidencia lo que la persona trata de significar, lo no-dicho y las relaciones que se entrelazan en sus relatos. Partir de los itinerarios de los profesores es esencial, ya que desde sus historias, podremos vislumbrar los pensamientos que circulan, que se estacan, que inciden en los movimientos de la educación. Lo que constituye el estudio carnal de esta investigación.

2.1 Marta Jiménez, identidad entre tránsitos

Le vécu c'est le fait qu'au fur et à mesure de ma vie avec les autres, de mon existence en relation, l'histoire se tisse. Je tisse l'histoire avec les autres, je file la laine de mon histoire, mais je la tisse aussi dans la relation que j'ai aux autres, et je tisse aussi l'histoire des autres.

René Barbier, L'éthique éducative, l'écoute sensible et le « vivre ensemble » au XXIème siècle.

Para abordar este estudio, como investigación narrativa desde historias de vida de profesores de secundaria, inicialmente trataremos de reconstruir sus itinerarios y así poder comprender la posición, los contextos, donde será posible *dar cuenta de los múltiples niveles temporalmente simultáneos y socialmente interactivos*⁵⁶. Es decir, desde los diálogos en las entrevistas semi-estructuradas y no estructuradas, destacar los relatos que se refieren a los recorridos. Situaciones que implican la dimensión de tiempo y espacio, cuando y donde, correspondiente al escenario y la trama donde se sitúa cada profesor según sus etapas. Por ello, se trata de perfilar el itinerario de cada profesor protagonistas de las historias de vida, tomando en cuenta los diversos niveles y dimensiones, para presentarlos, situarnos y acompañar sus historias.

Iniciaremos con Marta Jiménez que ha sido la que más se involucro en el intercambio. He tenido la oportunidad de conocer a Marta Jiménez por intermedio del departamento de educación artística, ya que había participado a reuniones y congresos organizados por éste. Por ello, cuando pedí ayuda para conocer profesores que pudieran participar a la investigación, ella aceptó enseguida. Se implicó totalmente en el proceso de la investigación, realizando siempre un feed-back después las entrevistas, aportando más elementos. No sólo se limitó a los diversos encuentros (4) sino que resultaron unos meses intensos donde se han compartidos fotos, textos, videos, blogs, sitios webs, y donde pude asistir a algunas clases para complementar su historia de vida.

Reconstruyendo el itinerario de Marta Jiménez, debemos destacar su proveniencia de Argentina, donde en el hilo de la narración, se insertan relatos desde su experiencia en

⁵⁶ F. M. Connelly y D. J. Clandinin, “ *Relatos de experiencia e investigación narrativa*”, en « *Déjame que te cuente*», Jorge Larrosa y otros, Barcelona, ed Laertes, 1987, p23.

Buenos Aires como referencia inicial. Marta Jiménez inicia su historia de vida desde sus estudios de Bellas Artes en la escuela de nivel medio Manuel Belgrano de Buenos Aires. Nos explica que en los cuatros años de esta carrera se accede a todas las disciplinas artísticas, para pasar luego a la escuela Superior de Bellas Artes *Prilidiano Pueyrredon*, en licenciatura con la especialidad de pintura. Subraya que en los siete años de estudios de la carrera de Bellas artes, se complementaron con estudios de pedagogía. Así, en los primeros 4 años, obtuvo el título de maestra de artes visuales y en el séptimo año el título de profesora. Al terminar sus estudios, Marta Jiménez toma la decisión de escoger el lugar más pobre del conurbano o extrarradio de Buenos Aires para enseñar arte, allí donde nadie quería ir. Nace aquí su permanente preocupación y necesidad de involucrarse en los procesos educativos de los más desfavorecidos. En este sentido, relata que esta experiencia ha resultado dura, donde algunas situaciones eran insospechables o dramáticas socialmente. Desde esta posición, define su rol: no sólo era maestra de arte sino que desempeñaba toda una acción social en esta escuela de Buenos Aires. Para Marta Jiménez, estas circunstancias han sido enriquecedoras, porque emprendió toda una dinámica con los alumnos construyendo juntos este espacio de educación artística, que se convirtió en microclima para muchos de ellos. Este contexto que sitúa la experiencia inicial de Marta Jiménez seguirá presente en el hilo de su narrativa que continúa en Europa.

En esta dimensión, Barcelona ha sido el descubrimiento de un sistema educativo proveído de los recursos que allí faltaban. Marta Jiménez inicio en la escuela Roure, una escuela cooperativa. Este tipo de escuelas se creó en Catalunya durante el régimen franquista por grupos de padres y maestros para dar una educación de mejor calidad. Eran cooperativas que cumplían varias funciones, se llamaban «Escoles de la CEPEC», en donde todas las decisiones se tomaban en asambleas, y el papel de la dirección era muy diluido. Eran escuelas asamblearias de los años 70-80, formadas por padres que pagaban a los profesores para que dar a sus hijos una educación distinta de la franquista (época de dictadura en España). Se integro en esta escuela a pesar de no tener documentación legalizada, marcando el tema de la identidad en ella y en su perspectiva educativa. Un punto destacable de este sistema educativo, es que participaban todos en asambleas de consejos escolares: profesores, padres y alumnos reunidos, manteniendo una organización participativa de los diferentes agentes concernidos de la educación. Sin embargo, al finalizar el régimen franquista, se iniciaron los cambios en España, la

escuela poco a poco se institucionalizó y se convirtió en la escuela Auró. El sistema asambleario se modificó y se adaptó a los cambios de leyes de este momento. Entre los cambios que correspondieron a la llegada de la democracia, hubo el cambio de sistema educativo de la LOGSE, en 1985. En él, el cargo de maestra de plástica en primaria se perdió y solamente se impartía en secundaria. Es así que Marta Jiménez decidió pasar las oposiciones. Desde entonces, empezó una difícil y transitoria situación como la de muchos profesores en oposiciones, es decir que deben desplazarse a los centros que le indican o que le tocan por puntajes, a menudo, lejos de sus casas. La primera plaza que le fue adjudicada a Marta Jiménez fue a 70 Km. de Barcelona. Nos explica entonces que pasó una época de total inestabilidad laboral, donde recorrió más de 10 institutos de secundaria en aquellos años. Ahora mismo está estable ejerciendo en un IES de L'Hospitalet del Llobregat. Igualmente, en estos tránsitos, reconoce la rica experiencia de haber compartido espacio con profesores que han sido significativos para la educación en Cataluña, como el equipo de profesores del Costa Llovera, del Baldiri Guilera y del XXVena Olimpiada entre otros. Muchos de estos profesores compañeros han realizado destacadas actividades para la conformación y fortalecimiento de la materia de educación Visual y Plástica en Cataluña. Ahora, es ella que ha de continuar como jefe de departamento, enfrentándose a las dificultades de conformar un equipo de trabajo. En este sentido, nos explica que los interinos que llegan suelen ser muy jóvenes e inexpertos. No sienten la necesidad de defender la materia, tal como lo han vivido ellos, no se emplazan en una concepción de construcción y fortalecimiento de la educación visual y plástica. Su trabajo actual se desarrolla en un ámbito difícil, ya que la población de L'Hospitalet es principalmente inmigrante. Finalmente se encuentra nuevamente con la América Latina que había dejado. También, su origen Argentino es un aspecto que facilita una buena relación con estos alumnos.

Para completar el relato de Marta Jiménez, tendríamos que mencionar su interés por las nuevas tecnologías. Según ella, la educación visual y plástica debe ocupar este campo para permitir de alfabetizar los alumnos a través las pantallas. Así podrán tener mejores herramientas que les permiten decidir o elegir sus propios espacios y recorridos. Su interés por las nuevas tecnologías inicio cuando llego a Barcelona, se inscribió en un doctorado en la Universidad de Bellas Artes, para acercarse al lenguaje digital. Sin embargo no encontró lo que buscaba y no acabo este doctorado, pero hizo varios cursos sobre nuevas tecnologías y diseño digital. Cuando, desde el Colegio de

Licenciados y Doctores de Bellas Artes de Catalunya (Colbacat), los sindicatos y el gobierno se lanzó el programa Art-Tic, iniciativa que trataba de generar proyectos que combinan artes y nuevas tecnologías, no dudo y participo de este. Desde hace 3 años trabaja en este proyecto, aunque pone en duda su futuro, ya que perdió el empuje y respaldo inicial del gobierno. En este marco, Marta Jiménez unió el tema de la identidad para favorecer la integración de los inmigrantes implementando el uso de las nuevas tecnologías como medio de comunicación entre jóvenes. Destacando que los jóvenes *nouvinguts*, para integrarse, inician su recorrido escolar en aulas de acogidas y las clases de educación visual y plástica y música. Es así que Marta Jiménez se sitúa nuevamente en un rol social, como agente favorecedor de la integración desde las artes visuales y estimular la buena convivencia. En este sentido, su perspectiva educativa se centra en la posibilidad de generar un espacio de convivencia y favorecer los procesos de integración, de conocimiento de sí mismo y de los otros. Esta acción ha tenido resonancia con otros profesores, que buscan generar experiencias o actividades que permitan una mejor convivencia entre los alumnos. La interdisciplinariedad sería el aspecto que podría favorecer la posibilidad de generar encuentros y proyectos entre profesores, según Marta Jiménez. Sin embargo, las programaciones y las estructuraciones tan rígidas y delimitadas de los espacios educativos impiden estos intervalos de encuentros necesarios a la implementación de proyectos.

Aquí, surge otro punto de inflexión en el recorrido de Marta Jiménez: la instauración de la LOGSE. Esta ley se ha aplicado para una mejor integración de todos los alumnos, pero provocó un colapso de muchos profesores con clases más cargadas y con alumnos obligados a quedarse en el sistema educativo hasta los 16 años. Podríamos decir que la LOGSE tomó en cuenta los aspectos sociales de los alumnos en una España cambiante. Pero supuso más trabajo para los profesores, es decir planificar más, diversificar más los cursos según los alumnos de distintos niveles, diversos intereses y procedencias. Sin embargo, no se ha dado facilidades ni formación a los profesores para generar el cambio propuesto, tampoco se destinó el presupuesto necesario y la ley se cumplió a media. Por lo que sigue manteniéndose una fractura social muy marcada, sobre todo en L'Hospitalet donde se suele instalar las poblaciones emigrantes. En ello, Marta se deja moldear por esta realidad y trata de establecer relaciones informales con los alumnos, para facilitar sus procesos de aprendizajes y la convivencia en las clases.

Desde estas líneas hemos introducido el relato de Marta Jiménez, que nos sitúa en su recorrido y posiciones frente a las diversas etapas o puntos de inflexión que ha transitado. Desde esta mirada, esta colocación, podemos iniciar la unión y el cruce de su historia de vida con las de los otros profesores participantes, donde emergerán diversos puntos de encuentros, de divergencias y muchas cuestiones sobre la educación y las relaciones pedagógicas en general.

2.2 Alfred Porres, una construcción profesional de forma conversacional

Para compartir el tránsito de Alfred Porres, empezaremos indicando que le invite a participar de este estudio porque es compañero del doctorado de educación artística. A través de las sesiones y textos compartidos, intuí una cierta inclinación similar al tema de esta tesis. En efecto, hace tres años, inicio sus estudios en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona, que siguió en paralelo a su actividad de profesor de secundaria en educación visual y plástica en un IES de la región de Catalunya. Su participación solo ha sido de un encuentro, con algunos *feed-back* y aportaciones con textos, artículos y encuentros en congresos que permitieron enriquecer su relato. Este encuentro en todo caso ha sido esencial para muchos puntos tratados de esta tesis.

Desde este primer acercamiento, podemos empezar a reconstruir su recorrido, desvelando momentos claves en la construcción de su identidad como profesor. En este sentido, inicia desde un momento clave: su orientación hacía las asignaturas de educación artística en la facultad de Bellas Artes. Esta orientación se marco como punto de inflexión, donde empezó a repensarse más como profesor que como artista, posición inicial en su entrada en la facultad. Desde este momento, su dedicación se dirigió entonces hacía la educación. Pasó algunos años de *«interinaje»*, cambiándose de centro continuamente, pendiente de poder manejarse entre las tecnologías educativas. Esto corresponde al vocabulario de un centro, las maneras de hacer, cómo funciona, los departamentos, realidades siempre cambiantes y distintas según cada instituto por los cuales tuvo que transitar. Y por otro lado, ya se constituía su posición como profesor cuya formación inicial estaba orientada a la relación con el alumno y a plantear un tipo de trabajo, basado en la relación pedagógica más que en las tecnologías educativas. Por ello, su tiempo de interinaje se marcó por una fase de comprensión del entorno, de estar en un instituto y estar sometido a una serie de panópticos, de claustros, de profesores del

departamento, de la inspección... etc. En este sentido, aprobar oposiciones y obtener una plaza definitiva marcó otro punto de inflexión, finalizando este periodo de inestabilidad y adaptación continua en distintos centros. Se inicio un tiempo donde se podía situar también como docente, constituir poco a poco su identidad docente dentro de un espacio al cual pertenece y lo reconocen, tantos compañeros como alumnos. Empezó desde entonces a repensar su lugar en el instituto, en relación a la materia y a los alumnos. En este mismo proceso de situarse, indica otro punto de inflexión: el enfrentamiento a la formación del profesorado. Se dio cuenta que estas formaciones no plantean las preguntas que le podrían interesar, sino que apuntan más bien a una formación basada en herramientas, en actualizaciones de contenidos, es decir en un nivel muy epidérmico de la educación. No se problematizaba en absoluto la relación pedagógica, ni la situación del docente, de la escuela, de los alumnos, de la sociedad. Se enfrento así a un sistema educativo que naturalizaba todo, y por ello, decidió repensarlo por su cuenta y buscar alianzas, complicidades donde podría dialogar con gente que se hace preguntas similares. Aquí sitúa su retorno a la facultad en el doctorado de educación artística, como alternativa a esta formación del profesorado. Fue como un lugar donde podía conversar e iniciar diálogos en relación a la educación a la que se siente comprometido, correspondido, identificado. Durante ese tiempo ha compaginado su participación en las sesiones del doctorado con su trabajo como profesor de educación secundaria en el *IES*. Estas idas y venidas entre su ciudad y Barcelona se han marcado como un tiempo de tránsito no sólo geográfico sino también vital.

Para comprender porque Alfred nos presenta estos tres puntos de inflexión, deberíamos entrar más detalladamente en su recorrido, y poder seguir el hilo de su vida, comprendiendo estos momentos como epifanías. Es importante destacar que Alfred no hizo bachillerato, sino que siguió una formación profesional de electricidad, pero en los últimos cursos de esta formación ya sabía que quería otra cosa. Primero, cursó estudios musicales, pero dejó poco después porque tenían una pedagogía muy formalista. Cuando se abrió una escuela de artes plásticas en su pueblo, ingresó enseguida, en busca de otras maneras de aprender, pero se encontró que ahí también solo se favorecían los procedimientos. Por ello decidió pasar el COU y entrar en Bellas Artes. Una vez en Bellas Artes, comenzó a sentir un circuito donde le querían enseñar a ser artista destacando el trabajo del taller, acentuando el papel que asume el profesorado como gurú, sin tener un real proyecto pedagógico. En este momento pensó que tampoco aquí

encontraría nada, hasta que siguió una asignatura de psicología del arte con Fernando. Es uno de los puntos de inflexión que señala, donde empezó a repensar su trabajo artístico, desde la reflexión, desde el pensar la identidad docente, hasta orientarse definitivamente hacía el trabajo de profesor. Sin embargo, al terminar la facultad, se encontró con las listas de puestos de profesores cerradas, y decidió trabajar algunos años de diseñador. Así, cuando entro en el ámbito educativo fue un momento brusco, de repente encontrarse en un aula después de 2 años trabajando en otras actividades. Del día a la mañana, lo llaman para empezar el día siguiente, pasó de estar 11hrs ante el ordenador diseñando a encontrarse delante un grupo de chicos y chicas. Este día empezó a presentarse desde su experiencia profesional, lo que estaba haciendo el día anterior. En este tejer la experiencia personal con el encuentro y la curiosidad de los alumnos, fue un momento en que se situó como profesor. Más lo que los alumnos le contaban, se construyó una conversación en común. Alfred nos comparte entonces que le gusta pensar que se construye profesionalmente de forma conversacional, que se constituye como profesor en relación a lo que aprende con sus alumnos cada día en el aula.

En el momento que Alfred se introduce en la docencia, nos situábamos aún en los inicios de la LOGSE, por lo que los márgenes eran amplios para constituir su propia perspectiva educativa, así Alfred se aferro a la idea de trabajar por proyectos. Desde entonces se construyó este sentido de que el aprendizaje es una construcción compartida. Esta experiencia marcó su modo de situarse en el aula, precisando que no se desarrollo en una línea continua de perfeccionamiento, sino que hubo discontinuidades marcadas por los cambios de institutos. Las discontinuidades correspondían al hecho de poder adaptarse a cada instituto, teniendo muy pocas herramientas para mantener sus criterios y defenderlos. Al principio, Alfred nos explica que a pesar de que su saber profesional o su identidad docente, no supo transgredir los requisitos impuestos por los profesores titulares. Hasta que poco a poco fue sustituyéndolos, cambiándolos, hasta tal punto que estos profesores asumieron que Alfred tenía otro modo de trabajar. En este sentido, fue como una especie de territorio que había ganando. Explica que fue una transformación metodológica que construyó junto con el alumnado que tenía y que ahora forma parte de ellos. Es decir, han existido muchas narrativas superpuestas en las experiencias diarias en el aula, en los centros y cada una ha tenido su aérea de influencia. Poco a poco, en estos tránsitos, en estas discontinuidades y aprendizajes, ha podido ir constituyendo su identidad docente y su situación en las aulas con los alumnos y los compañeros.

Debemos destacar que algunas personas fueron esenciales en este proceso, una de ellas, es el profesor Fernando. Destaca dos encuentros con él: desde las asignaturas de educación artística en su formación en Bellas Artes y en el doctorado. Estos dos encuentros también modificaron las perspectivas de Alfred. La primera, en su formación en Bellas Artes, nos explica que uno entra en esta facultad con los prejuicios que significa el arte, como el hecho de ser un cierto entendido que se desmonta por la propia dinámica de las clases. Así, tener contacto con Fernando le sirvió para terminar de desmontarlo, pero también para articular otro andamiaje que le permitió construir otra identidad sobre esta ruina, para reinventarse dentro de la formación y en esta *incidente identidad docente*. Luego, el segundo momento es cuando, después de algunos años, se reencuentran en el doctorado, donde se construirá otra relación, ya que se integra desde su experiencia docente y su reflexividad sobre lo que hace. En definitiva, al volver a la facultad, encontró un interlocutor que planteaba retos diferentes y además como catalizador de otros encuentros.

En cuanto a su experiencia como docente, Alfred subraya que han existido contradicciones, entre la propuesta de trabajar desde la perspectiva de proyectos y trabajar con los alumnos. Se enfrentó a cierta soledad ya que no encontraba complicidad con los otros compañeros, sin embargo para que una propuesta tenga realmente un impacto, debería ser compartida y transversal. Por ello, no teniendo esta relación con los otros profesores, Alfred estableció esta complicidad con el alumnado. Entonces ha desarrollado proyectos dentro del ámbito del área, de los horarios limitados del curso pero con la ambición de realizarlos y darles la mayor visibilidad. Desde algún tiempo, por esta visibilidad, otros profesores empezaron a establecer conexiones para realizar proyectos educativos de forma interdisciplinaria. Empezó a emerger otras resonancias con otros profesores, sobre todo, después el cambio curricular de la LOE que ha descolocado a todos. Este pequeño terremoto ha hecho que más profesores del instituto miren en otras direcciones. Desde entonces, Alfred sigue planteando y poniendo en dudas los sistemas educativos, desvelando los simulacros que existen, replanteando las situaciones naturalizadas. Atiende a la relación pedagógica que se establece con los alumnos y la identidad del propio docente en su cotidianidad y formación. En este sentido, considera que el docente debe formar parte de la red de aprendizaje que se constituye en el aula y con los alumnos. Para finalizar, Alfred se plantea que este momento de encuentro con los alumnos sea realmente significativo en sí mismo. La posición y relato de Alfred enriquecerá este proceso indagativo que constituimos a

través de todas las narrativas de los profesores, que trataremos de entrecruzar para desvelar los puntos de intersecciones y bifurcaciones que hacen parte y constituyen los espacios educativos. Alfred, desde su narración aporta al tema eje de esta tesis: la relación profesor alumno, que corresponde también a su investigación. Por ello, este relato se ha presentado como un dialogo que atesoramos mutuamente y revela puntos importantes sobre las perspectivas de la educación artística actual.

2.3 Carme Castelví, un recorrido a través de la historia

He podido contactar con Carme Castelví en un momento oportuno, ya que justo se acababa de jubilar del colegio de la misma fundación donde enseñe. Después de haber dado clases durante más de 40 años en distintas etapas, distintos colegios, Carme estaba muy dispuesta a compartir su relato. Por ello, realizar las entrevistas con ella se presento como una oportunidad de encontrarse con una persona cuyo recorrido transcurre en todo el panorama del sistema educativo Español, específicamente en educación visual y plástica, ya que es profesora de este ámbito. Hemos realizados varios encuentros (3), Carme siempre ha participado desde su propio interés, permitiendo una fluidez y continuidad en las conversaciones. Ha enriquecido los diálogos con trabajos guardados de sus alumnos, diapositivas, muestras de sus clases y anécdotas que forman parte de su historia. Sin embargo, este *feed-back* ha sido siempre presencial o por teléfono ya que no es usuaria de internet.

Carme Castelví se formo en Bellas Artes, cuando acabo su carrera, siguió la formación de magisterio. En un principio se dirigía hacia la maestría, hasta finalmente ser profesora de secundaria en un colegio de Barcelona. Destaca, como Alfred, la particularidad de la enseñanza en Bellas Artes, donde los cursos giraban entorno a un profesor en particular. No le enseñaron como enseñar volumen, o dibujo o cualquier otra materia, indica que aprendió mucho más de sus compañeros que conocía en los centros. Su recorrido docente se inicia mientras estudiaba en Bellas Artes. Su tendencia docente se perfilaba entonces, justamente en los años 60 fue una época donde vinieron muchas familias andaluzas en Cataluña, y particularmente en su pueblo. Por ello, emprendió darles clases de arte y los llevaba a la montaña a dibujar. Además se interesaba particularmente por la psicología y desde un estudio profundo apoyado en lecturas, realizaba interpretaciones de los dibujos de sus alumnos, en situaciones

recientes de emigración. Una vez finalizado el magisterio, empezó dando clases en una academia de Rubí, con alumnos de 3 hasta 13 años. Esta situación fue motivante, vinculándola con su propia experiencia educativa, ya que ella misma había estudiado en una escuela unitaria de primaria de su pueblo. En ella pequeños, mayores, chicas y chicos se mezclaban y eran unidos. Es el modelo que aplico a sus clases, donde los grandes que ya sabían se hacían responsables de otros, ayudando y colaborando todos del aprendizaje de cada uno. Para ella, ha sido una de las experiencias más bonita por la relación que se establecía con los niños, de mucho cariño y respeto. También otra experiencia que destaca, es cuando dio clases en un instituto nocturno donde estableció una relación muy cercana a los alumnos, sigue manteniendo una relación amistosa con ellos. Después inicio en un colegio público de un barrio de Barcelona, y al poco tiempo, le propusieron de dar también clases en otro colegio privado de Barcelona. Desde estos dos colegios, veía como se iban perfilando y modificando los centros, los alumnos, las leyes educativas. Un día le propusieron una plaza completa en el colegio privado que acepto y dejó el colegio público. En este recorrido de varios años, Carme ha asistido poco a poco a las reformas de los sistemas educativos y como esto iba modificando el tipo de alumnos, los comportamientos, la predisposición a la educación y la misma situación de los profesores en el sistema.

La primera reforma importante a la cual asistió Carme, ha sido la ley de 1970, que modificó el sistema educativo para ser más abierto y más accesible a todos los jóvenes. En él, se extendió la edad de obligatoriedad de educación hasta los 14 años, y más tarde, en 1985, con la LOGSE, 16 años. Por lo tanto, Carme explica que la diferencia se marcó en el pasaje de un tipo de enseñanza con cierto rigor, hasta una más accesible para que más jóvenes pudieran seguir la educación. En efecto, Carme empezó la docencia desde el sistema anterior al de 1970, donde el bachillerato se realizaba a los 11 años con un examen. Accedían principalmente los niños que realmente querían estudiar, y sobre todo procedentes de familias más cómodas y inclinadas a favorecer los estudios. Por lo tanto, esta ley permitió que más personas pudieran acceder a un nivel más elevado de estudios y modificar sus posibilidades profesionales y sociales. Pero Carme destaca que esta situación resultó incómoda, porque han tenido que arrastrar a todos los niños para que vayan continuando, ya que los jóvenes, en principio preferían ir a trabajar. Los cambios no sólo eran del sistema, sino que los profesores se tuvieron que readaptar y reorganizar toda su perspectiva educativa. En este sentido Carme subraya

que los alumnos también cambiaron notablemente. Denuncia que anteriormente las familias tenían unos valores muy marcados y con mucho respeto hacía la figura del profesor. Pero poco a poco se ha ido degradando, aún más actualmente cuando los dos padres trabajan muchas horas y se dedican poco a sus hijos. Es una de la razón por la cual Carme decidió de quedarse sólo en el colegio privado. Éste conservaba mejor un modelo riguroso, mientras que en el otro colegio, empezaron a venir niños rebotados de otros institutos haciendo que la situación fuera siempre más compleja. En definitiva, en este recorrido Carme reconoce que han cambiado los niños como los padres, hasta las mismas estructuras familiares. En cuanto al profesor ha ido adquiriendo y recibiendo siempre más responsabilidades que tal vez no se cumplían más en el seno familiar, convirtiendo el profesor en educador más que transmisor de una materia. Para ella lo, el profesor es casi como un súper héroe que debe a veces actuar de psicólogo, de educador social, implicándose siempre más en la educación de todos. Asimismo la situación entre los docentes ha cambiado y entro por ejemplo la figura del tutor en los nuevos sistemas. Carme nos explica que poco a poco, se perdieron las reuniones de encuentros con los padres para dejar lugar al tutor que mediaba entre cada parte. Se convirtió en el intermediario de la institución, de todos los profesores con los padres y la familia. Carme que ha sido tutora en el colegio público, destaca que este rol le permitía establecer una buena relación con los alumnos de su grupo, mientras que los otros profesores quedaban más al margen de su cotidianidad.

En cuanto a su materia, también sufrió muchas modificaciones desde que Carme inicio en la docencia. Hemos pasado de una educación plástica basada en un dominio de técnicas y la importancia de la expresión, hasta una educación visual y plástica que se dirige siempre más hacía el desarrollo creativo y sensible de la persona. Sin embargo Carme mantiene esta necesidad de excelencia y rigor en el dibujo, el manejo de las técnicas y la importancia de la expresión de cada alumno. Por ello insiste en el hábito del trabajo, pero expresa la necesidad que la educación artística trascienda más allá de la plástica. Es decir, una educación artística que enseñe a mirar y pueda abrir puertas para descubrir otras cosas. Insiste en que un profesor pueda transmitir con entusiasmo su materia, no un maestro que busca recetas, sino que pueda compartir su pasión a los alumnos, tal como lo explica: « *que tenga recursos para que el alumno pueda realizar sus cosas, y los recursos serían de hablar un tema, ir definiéndolo, explicando, y después la técnica, emplear varias técnicas* ». Desde esta posición, encontramos en el

discurso de Carme una mezcla de perspectiva educativa expresiva y la perspectiva actual de la educación artística hacia la comprensión del ver.

Desde su perspectiva educativa, Carme señala que un profesor no puede aspirar a que toda la clase le sigue uniformemente, tiene que considerar los distintos niveles apoyándose en esta máxima: «Proteger los mínimos y favorecer los máximos». Es decir no buscar homogeneizarlos todos sino adaptarse y atender a cada uno según su situación y particularidades. En cuanto en su relación al alumno, piensa que no es fácil de establecerla, pero el profesor debe mantener una cierta distancia para que los alumnos no confundan los roles. Eso sí, se debería favorecer los trabajos transversales relacionando las materias entre sí. Es lo que siempre ha tratado de desarrollar con sus compañeros, pero la parte administrativa siempre más abarcadora impide y limita estas uniones. Para finalizar su recorrido, Carme siente que se ha jubilado a tiempo, ya que no se adaptaba a las nuevas tecnologías, pero al final se ha valorado su aporte en otros aspectos que le han permitido seguir hasta el final. Podemos agregar que, a pesar de su duda si «lo ha hecho bien», recibe cartas de alumnos agradeciéndole estos años que ha tratado de enseñar lo mejor posible. Por ello, Carme aporta sustancialmente a este estudio, desde su recorrido tan amplio y revelador de varias etapas de la educación en España. En este sentido, nos transmite una visión no sólo del panorama educativo sino también de situaciones sociales que ocurrieron hasta finalizar su trayectoria profesional. Su narración se entrelaza así en este estudio, desde una mirada histórica y social de la educación.

2.4 Georgina Escalante, la docencia como vocación

Georgina Escalante es una compañera del instituto donde trabajaba. Solía escuchar comentarios de alumnos que la apreciaban, observaba en los corredores que los alumnos se acercaban a ella y buscaban su compañía, y ella siempre receptiva a ellos. Cuando empecé a conversar un poco con ella, me daba cuenta de su gran interés por la educación y de su predisposición por hablar de ello, además de su tendencia a repensar siempre su acción y su relación con los alumnos. Por ello, le he propuesto de participar a la investigación, que acepto sin dudar y se involucro enseguida pensando los temas de cada encuentro (4) y enriqueciéndolos desde sus experiencias y recorrido no sólo profesional, sino personal. Es decir, se ha realizado un *feed-back* que ha

permitido realizar una narración profunda y continua sobre su recorrido desde los contextos y momentos que ha transitado. Además al ser compañera en el mismo instituto, me ha permitido participar en sesiones suyas y compartir con ella momentos pedagógicos y cotidianos. Debo destacar que es profesora de literatura, donde lo importante era su reflexión sobre la educación y hacía la relación con los alumnos.

Georgina plantea directamente su actividad docente como vocación y afirma que es necesario tener una tendencia vocacional para poder ejercer esta profesión. Nos explica que desde pequeña quiso ser profesora. Su entorno le influenció mucho, ya que viendo su predisposición a apoyar los compañeros, los profesores la incitaban sentándola al lado de alumnos con dificultades para que les ayudara. Por ello considera que se inició como maestra desde pequeña. Se empezó a perfilar en ella el sueño de ser profesora; mientras seguía su carrera de filología hispánica, ingreso de manera voluntaria en un *esplai* como monitora, el *esplai* adscrito a Caritas, que se ocupaba de niños en asistencia social. Su primera experiencia educativa se enmarcó entonces en un ámbito de educación social. Por ello cursó un postgrado de educación social después de licenciarse en filología hispánica. Para Georgina, pasar por el *esplai* ha sido un punto de inflexión, porque encontraba todo el significado de la educación en un sentido de resiliencia. Considera que los monitores que la rodeaban han sido esenciales, aprendió muchos de ellos y sigue influenciada por sus consejos. En efecto, trabajó en un equipo de 8 monitores de los cuales 5 eran educadores sociales, de ahí se desprende una perspectiva totalmente dirigida hacia el bienestar educativo y social de los niños. Es en esta etapa confiesa que fue como aprendizaje iniciático con el equipo de educadores y los niños. Su propósito ha sido poder dar un espacio de bienestar a estos niños basándose en el concepto de resiliencia. Una vez licenciada, y con el postgrado en mano, Georgina encontró una plaza de profesora de castellano y empezó a constituir su identidad docente. Una identidad siempre inclinada hacia lo social, dando especial atención a la pedagogía y la relación que establece con los alumnos. Es decir, es principalmente educadora y no sólo profesora de una materia. En ello, trata de repensar cotidianamente su pedagogía aportando nuevas metodologías y probando alternativas, por ejemplo integrando la metodología de los grupos cooperativos. Al implantarse la LOGSE, se adaptó, favoreciendo estos cambios que podrían facilitar y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Otro punto relevante ha sido la integración a la formación Waldorf, que además de abrirle nuevas puertas, le ha dado una perspectiva renovada de la educación. Encontró en esta pedagogía un espacio similar a sus pensamientos, que le serviría de fundamentos a todas sus acciones. Nos explica que la base de esta pedagogía es la antroposofía, en una profunda dirección espiritual, cristiana y romántica. En este sentido, Georgina considera que la educación es justamente un encuentro sagrado con el ser humano, teniendo la oportunidad como profesora de ayudarles a tomar una dirección de vida. Es así que la relación pedagógica tiene una posición esencial en su perspectiva educativa y se compromete como docente a potenciar cada alumno. Es decir, vinculándose a las vivencias de cada alumno, cree que el aprendizaje debe partir de uno mismo donde el profesor ayuda a hacer emerger un proceso. Por ello, no cree en el profesor transmisor de conocimientos, o como *enciclopedias*, cree en un profesor con profunda vocación de facilitar el aprendizaje del alumno. En este sentido, Georgina ejerce de tutora para los grupos dificultosos, donde se esmera a acompañarles y facilitarles el tránsito por la secundaria y la adolescencia. En ello, actúa claramente de acompañante en el proceso académico y emocional del alumno.

En cuanto a su formación, destaca que tampoco le enseñaron a ser profesora de literatura, considera que sólo le enseñaron a disfrutar de la literatura, y es lo que trata de realizar con sus alumnos de forma artística, poética e irónica. De esta forma entiende que la formación docente que se da por el CAP es totalmente insuficiente y debería apoyarse más en una formación in situ, favoreciendo la relación de aprendizaje con otros profesores. Con una formación tan accesible como el CAP, muchas personas lo pasan para acceder a un puesto fijo y se enfrentan después a un grupo escolar sin realmente desearlo, sin vocación. Los cambios constantes de leyes demuestran esta dificultad de los profesores a llegar a todos los alumnos y evidencia el fracaso del sistema educativo. En este sentido, considera que un futuro docente tendría que tener una formación psicopedagógica y una fuerte formación in situ, potenciando su vocación. Para finalizar la narración de Georgina, se sitúa desde su afán a ayudar los más frágiles acercándose al campo de la psicología. Para ella, una palabra esencial es *acolliment*, acoger, acompañar las emociones de los jóvenes sin querer imponer su forma de ver, ayudarles a tomar confianza y decisiones. En este sentido, la narración de Georgina será relevante en este estudio en cuanto a las cuestiones educativas y particularmente para repensar sobre la tendencia de una educación sensible que surge actualmente.

2.5 Isabel Herrero, de la docencia a la ordenación curricular

Isabel Herrero, como Marta Jiménez, participo a la investigación gracias al contacto desde el departamento de educación artística, ya que había participado a reuniones e investigaciones de la universidad. Sin embargo, debido a su situación en el departamento de educación de la Generalitat de Catalunya para la ordenación curricular, el tiempo de encuentro fue muy reducido. Al final, sólo pudimos realizar un encuentro largo y profundo al llegar el verano. No obstante, esta intervención ha sido fundamental para el estudio, pero no se pudo realizar feed-back, ni otros encuentros o cualquier otro tipo de intercambio. Es desde esta única entrevista que hemos realizado su narración y a partir de la cual sus relatos se van entremezclando y aportando esencialmente al tejido de esta tesis.

Isabel inicia compartiendo un resumen de su trayectoria anterior al puesto que desempeña actualmente en el departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Empezó siendo profesora en educación infantil en el CEPEC, una cooperativa de profesores y padres que se formaron en España como alternativas a las escuelas nacionales bajo el régimen franquista. Eran co-educativas, es decir, donde padres y profesores participaban y decidían sobre la educación de los niños. Es similar al centro donde empezó a trabajar Marta Jiménez a su llegada en España. Cuando se cambio el sistema educativo, eliminando el puesto de profesor de plástica en primaria, Isabel pasó a docente de dibujo en secundaria, en el marco del sistema que correspondía al BUP. En este momento, se inicio la experimentación de la ESO bajo la nueva ley de la LOGSE. Para Isabel ha sido relevante esta etapa, ya que vivió la dificultad como muchos profesores de adaptarse a este nuevo sistema y las problemáticas que surgieron a integrarse más alumnos en el sistema educativo. Nos explica, que se genero un rechazo de parte del cuerpo docente, porque implicaba educar hasta los 16 años. Pero los profesores reaccionaron desde una resistencia pasiva, oponiéndose a varios elementos, por ejemplo que se incluyera cuidado de los patios y más implicación a lo que sucediera en la escuela. También, esta nueva ley incluía una atención a la diversidad y dar cuenta de una realidad distinta, lo que involucraba más al profesor, desde otras competencias que no tenía en este momento. Sin embargo, denuncia que la formación para atender a este cambio fue mínima, no hubo tutorización de los profesores, dificultando aún más la inserción de esta ley.

Sin duda, su participación en los sindicatos de los profesores se relaciona con esta situación. Estas preocupaciones que trataba de atender, le llevaron a trabajar en el puesto que ocupa actualmente que consiste en el seguimiento de la ordenación curricular y pruebas de acceso de régimen especial de arte y diseño. En ello, se esfuerza para desarrollar la oferta pública de esta enseñanza, estructurando el acceso, la enseñanza y la orientación. Isabel en su análisis de la educación, apunta particularmente la formación y los sistemas de evaluaciones que permiten acceder al puesto docente. En efecto, la evaluación es calculada por puntos y pruebas relacionados al conocimiento y contenidos de una materia, donde no se contempla ningún aspecto vocacional o de predisposición. En este sentido, la LOGSE y la tendencia actual promueven una educación que atiende más a la parte vocacional pero son criterios que no se toman en cuenta a la hora de otorgar plazas docentes. Por ello, los profesores no pudieron seguir o adaptarse a los cambios brutales pero necesarios que implicaban una atención más personal a los alumnos en su totalidad. Agrega que, omitiendo la dificultad de aplicación, los profesores temían una deterioración de su situación y se sintieron obligados a seguir este sistema. Por ello han resistido o han puesto poca predisposición a estos movimientos cambiantes de la educación. Isabel es entonces una testigo de estos cambios generados por la LOGSE, que marcaron una situación explosiva en los institutos y las aulas, ella se situó como defensora de estas nuevas tendencias y perspectivas educativas. Destaca que desde su posición ha conocido y ha visto múltiples proyectos realmente innovadores que enriquecen la realidad educativa actual. Isabel se dedicó entonces a consolidar estos aspectos pedagógicos en la secundaria y ciclos formativos que aún muestran deficiencia. Mientras que en la enseñanza infantil y primaria se ha podido desarrollar más (ya que los cambios en la escuela de la república siempre se han dirigido hacia infantil y primaria según Isabel). En cuanto a su acción específica en el seno del departamento de educación, es de poder aportar el máximo de aperturas y accesos, desplegando la orientación después de los estudios de una misma formación.

Por ello, su propósito como docente y también desde la ordenación académica de los estudios en arte y diseño, es poder dar a las personas una serie de herramientas, unas posibilidades de autoconocimiento y de conocimiento en horizontal para que puedan tener una vida digna. Sus objetivos se centran sobre todo en la participación del joven en la sociedad, que no quede al margen y que pueda obtener estrategias para elegir y

dirigir su recorrido y situación en él. En este sentido, como Alfred, denuncia también algunas irrealidades que mantiene la educación, pero siendo consciente de la dificultad de poder imbricar todo un sistema educativo. En cuanto a la educación visual y plástica, dentro de la etapa secundaria, Isabel expresa que aporta al alumno la posibilidad de tener elementos de autoconocimiento. Facilita la capacidad de comunicarse con otras personas, de darse cuenta que no todas las cosas son unidireccionales y permiten una multiplicidad de opciones y soluciones, favoreciendo una flexibilidad del pensamiento.

Dentro de su acción en la formación en arte y diseño, se ocupa de la parte reglada, que es la parte de profesionalización. Por ello, despliega un mapa de todas las profesiones que puedan vincularse a la formación artística, donde su ideal es trabajar de manera cómplice con los IES, con las escuelas para que sea accesible a cualquier persona que quiera formarse. Nos explica que es una parte muy pequeña dentro de la gestión de las enseñanzas artísticas, pero no se trate de desarrollar una cosa aparte, sino que se pueda relacionar con otros ámbitos y formaciones, estirándose al máximo para que los espacios educativos y profesionales se conecten entre sí. En este sentido, nos regala una metáfora para explicar su acción: se considera como un lampista que va conectando conductos. Pero ya existen una serie de tubos y ella los conecta entre ellos para que el recorrido sea más largo y más interesante para todos. Es decir, trata de desvelar las sombras que obstruyen para esclarecer el sistema educativo. Su propósito sería dar una sensación de coherencia a las personas, para no dejar una sensación de impotencia o de sin salidas en su formación. Por ello, su día a día, el motor que la mueve, es ayudar a constituir un mapa que conecte y facilite el recorrido de la gente.

En este sentido, la narración de Isabel enriquece desde su parte de gestión y administración de la educación, particularmente la artística. Es decir una visión que va más allá de la situación en el aula y nos lleva por los canales escondidos del sistema. Su perspectiva, desde su recorrido y distintas situaciones nos aclaran en la trama de esta tesis, además de dar luces a situaciones y relatos de otros profesores que participan de esta investigación.

2.6 Ricard San Marti, y el paso invisible.

Ricard San Marti, es profesor de educación visual y plástica y dibujo técnico en un IES de Terrassa, participo a la investigación por intermedio de una amiga que enseña en este mismo instituto. Conversando con esta compañera, nombra este profesor que

había sido importante en sus primeros pasos en la enseñanza y como docente que trata de generar una perspectiva más sensible de la enseñanza. Enseguida, me pongo en contacto con él para proponerle de participar. A pesar que su poco tiempo de disponibilidad, pudimos realizar 2 encuentros, dándonos un panorama completo del instituto y asistir a unas clases furtivamente.

Ricard nos inicia en su recorrido cuando hizo una Formación Profesional de delineación. Luego, siguió ingeniería que completaría su formación para la enseñanza en dibujo técnico. Sin embargo, entrar en la mili le obstruyó su proceso de encontrar trabajo, para solucionarlo se presentó a oposición y aprobó muy rápidamente. Hace ahora 24 años que es docente, desde sus 23 años, pasando por varias escuelas. Para Ricard ser profesor es resultado de circunstancias, es el trabajo que sabe hacer y no podría plantearse otra situación. Considera que es una actividad difícil, que puede fácilmente destruir. Nos explica que sus inicios no han sido fáciles y tuvo problemas con los profesores compañeros, con los alumnos, incluso hubo enfrentamientos, hasta que poco a poco fue dominando la situación y se fue estabilizándose. Para él, hay dos etapas esenciales en su recorrido, la primera es la etapa cuando empezó haciendo reformas por la LOGSE. Al entrar la LOGSE, tuvo que reformar todas las programaciones de su instituto, creando materiales y adaptando los contenidos. Sin embargo, al poco tiempo, optó por otro colegio que estaba más cerca de su casa, pero en el nuevo colegio había que hacer también todas estas reformas, y tuvo que crear nuevos temarios otra vez y enfrentarse a nuevos alumnos. Duró 3 años hasta llegar al instituto actual. En este instituto empezó dando clases de Formación Profesional a alumnos mayores. Para él, ha sido uno de los momentos más agradables, ya que los alumnos querían aprender y habían decidido por ellos mismos de estudiar. Es decir, no era algo impuesto como sucede con los alumnos de secundaria, más aún después de la LOGSE, que impuso la educación obligatoria hasta los 16 años. Pero al poco tiempo, la reforma también llegó en este instituto y otra vez tuvo que volver a plantear todo su trabajo. Para Ricard han sido años muy difíciles, desde el 90 hasta hoy, tiene la sensación de trabajar duro, sobre todo en el momento que se prolongó la edad obligatoria a los 16 años y enfrentarse con alumnos que no quieren aprender.

El cambio generado por la LOGSE modificó mucho la posición de profesor, frente a los alumnos que se quedaron por fuerza. Tradicionalmente, los alumnos a esta edad ya empezaban a trabajar por eso no querían estar en la escuela. En esta situación, algunos

alumnos empezaron a dedicarse a buscar los puntos débiles de los profesores y tratar de destrozarse el ambiente de clase según Ricard. En este sentido, el objetivo de Ricard ha sido de intentar reconducir esta situación para que como mínimo se dejen trabajar entre ellos, y luego si quieren aprender, apoyarlos. Es uno de sus planteamientos a inicio de curso, tratar de estar bien durante las clases, que cada uno trabaje en el respecto del otro, sino aplicaría todo el sistema disciplinario. En su caso, suele haber 3 o 4 alumnos de los 30 que no quieren hacer nada, pero nos explica que en las escuelas de la periferia, suelen ser 25 que no quieren trabajar. A pesar de estas dificultades cotidianas, Ricard considera que está en una etapa muy favorecedora. En efecto, basándose en la curva de Gauss, se ubicaría en la cima de la curva que corresponde a la mejor etapa, es decir con una experiencia de varios años y una madurez profesional que le da tranquilidad. Sin embargo no niega que a veces pueden surgir problemas en clase, pero se reconducen rápidamente.

Para complementar su formación, Ricard está cursando dos postgrados, de los cuales uno es de fotografía. Nos explica que cuando inicio aquí, el equipo de profesores era amplio y muy diverso, eran 13 profesores y cada uno desde una disciplina distinta como dibujo, dibujo técnico, arquitectura, bellas artes, pero poco a poco se han quedado sólo dos profesores, él y otro licenciado en Bellas Artes. En cuanto su docencia, es importante para él que se pueda generar un buen ambiente, un buen clima en el curso y que los alumnos se comprometen en sus trabajos con respeto y esfuerzo. Nos explica que la valoración de sus trabajos no se puede realizar en base a una adquisición de conocimientos, pues sería un desastre. Por ello cuando se empezó a valorar las aptitudes, los procedimientos, los conceptos desde la LOGSE, ha sido favorecedor para los alumnos y permitió que pudieran seguir más tiempo en el sistema educativo. En este sentido, Ricard está predispuesto a apoyar y favorecer los alumnos, permitiendo ciertas flexibilidades entre ellos. Para él es importante ser generoso en este trabajo, es su manera de entender la actividad docente, poder dedicar tiempo y atención a las personas que lo necesitan. También destaca que los alumnos suelen exigir a sus profesores que sepan, en su campo del dibujo técnico trata de proponer lo mejor y por ello ha escrito un libro sobre esta materia. Sin embargo, suelen surgir enfrentamientos con alumnos, particularmente los que llama los líderes negativos, que pueden ser muy fuertes y muy destructivos de sí mismo y de sus compañeros. Por ello, Ricard plantea que tenemos pocas herramientas. En efecto nuestro único argumento es una nota, una evaluación que

a menudo no tiene efecto. Asimismo, el ser agradable o dar cariño puede no tener efecto en el alumno que está desgastado de situaciones familiares complejas. Por ello, desde la institución, desde los profesores, se trata de darles la máxima coherencia, respeto, confianza y cumplimiento. No obstante, la tendencia se degrada y para Ricard, la docencia está socialmente mal vista, porque da la sensación que no trabajamos, que sólo pensamos en las vacaciones y la escuela devienen guarderías. Por ello, los profesores tienen que lidiar entre las dificultades del propio instituto, de los alumnos, de los compañeros, de la institución, pero también el poco apoyo de la sociedad y la familia. Es así que Ricard finaliza con una demostración de si uno está bien en un instituto o no; me lleva hacia fuera del instituto y pasamos en medio de todos los alumnos que están sentados fuera. Ricard me explica que si mientras pasa, no sucede nada, es decir pasa como invisible, quiere decir que no tiene problema con los alumnos. Su ejemplo es este, un profesor esta bien con los alumnos cuando entra en un centro y es invisible, es como crear anticuerpos nos indica Ricard. Así me lo explica: *«Pues cuando esta todo lleno de gente, si tu pasas y como mucho la gente te saluda, la cosa funciona, si pasa y hay algún comentarios desagradables, algún comentario que no toca, o alguien empuja a otro para que te empuje, la cosa no funciona, o sea cuando eres invisible, la cosa funciona y esto de ser invisible se sabe a la mitad del primer trimestre. Y cada año es diferente»*. En este sentido, piensa que un profesor debería jubilarse cuando empieza a bajar en la curva de Gauss, es decir en la finalización del momento más oportuno. Por todo ello, la narración de Ricard nos ha aportado varios elementos, desde los cambios que se engendraron en la historia de la educación española y las dificultades que ocasionaron, pero sobre todo desde está superación a las problemáticas cotidiana y la posibilidad de reconducir la enseñanza desde la paciencia, la flexibilidad y la generosidad que ha demostrado durante todo su relato.

2.7 Derna Vignoli, desde la educación no formal

Derna Vignoli se integra a la investigación, a pesar de no tener el mismo perfil que los otros profesores. Es educadora en centros de educación no formal de Uruguay y posee una larga trayectoria en la enseñanza de distintos niveles siempre repensando la educación. No es la primera vez que colabora o trabajamos alrededor de estas cuestiones, por ello era importante que participe de este estudio. En este sentido, la relación a este estudio no sólo es desde la aportación textual por mail (entrevista por

mail) sino por múltiples encuentros presenciales anteriores y conversaciones telefónicas permanentes que enriquecieron y siguen aportando a su narración y al estudio en general.

Derna Vignoli ha enseñando en diversos centros y de distintos niveles, los cuales todos han marcado su perspectiva educativa. En efecto, sus inicios como maestra y su inserción en la formación profesional y centros de educación no formal, han ido perfilando sus pensamientos y consideraciones de la educación. Su recorrido se inicia como maestra en escuela rural, donde ha experimentado la educación que mezcla todas las edades y niveles, haciendo de la enseñanza un espacio de colaboración y solidaridad. Como vivía en San José optó a una plaza de maestra ahí para evitar los desplazamientos hasta las escuelas rurales. En paralelo, empezó a dar clases como profesora en el centro UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) de la misma ciudad en Tecnología femenina (gastronomía, modelaje en vestimenta, historia de la humanidad, etc). Aquí empezó su recorrido en la educación para otros niveles, primero siendo educadora de adultos y a la vez profesora en el UTU de San José y finalmente en Montevideo y también la educación no formal integrándose como docente y educadores en los talleres del CECAP, centro de capacitación y producción del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En este centro, descubrió otro ámbito de la educación donde las necesidades vitales y sociales se anteponeían a la transmisión de conocimientos o un aprendizaje básico. En efecto, los alumnos del centro, en situación de marginación y procedentes de barrios difíciles de Montevideo, esperaban y reclamaban otra atención a los docentes. En ello, participo a un proyecto Internacional sobre el Sistema de Alternancia, dirigido por el Pedagogo francés Bertrand Schwartz, proyecto financiado y que se trato de implementar en el CECAP. Este proyecto se enmarcó en un momento donde el sistema educativo quería dar más valor a las formaciones profesionales e unir el ámbito educativo con el laboral. En este proyecto se atendió la dificultad de insertar los alumnos en el mundo laboral a la vez de realizar un seguimiento desde el centro y con los docentes. Este momento ha sido significativo para Derna Vignoli, ya que sentía que seguramente sería una etapa y un apoyo esencial para los adolescentes que se enfrentaba a un mercado laboral que no les esperaba. Por ello, desde las áreas de comunicación y marketing, trato de aportar el máximo de herramientas y posibilidades a estos jóvenes que tenían una posibilidad de reinsertarse.

En este sentido, el propósito de Derna, ha sido siempre que se interesen en sí mismo, siendo consciente del contexto familiar del cual proceden, pero que no impedía que participen de su sociedad. Ha tratado de ofrecer las herramientas para que se potencien y se desarrollen por sí mismos. Incentivar la capacidad de imaginar y crear de acuerdo a las realidades circundantes, procurando que en un futuro estén en condiciones de intervenir en los cambios de su medio social desde el conocimiento y la tecnología. En este sentido, para Derna, ser profesora o educadora es totalmente trascendental, como persona que realiza un trabajo interior de sí misma y de los otros. La educación no formal ha sido para ella una acción de responsabilidad permanente reflexiva, teniendo en cuenta la situación y las propias experiencias de los alumnos. Para finalizar sobre el recorrido de Derna, que aporta en este estudio reflexiones sobre el sentido de la educación, se plantea la educación como una oportunidad de cambio, responsabilidad y sintiendo posible toda comunicación y cercanía hacia sus alumnos.

2.8 Ruth Galve, dialogo y magisterio

Ruth Galve se integra a la investigación ya que compartimos un proyecto desde la institución en la cual trabajamos. Compartiendo con ella tardes de diálogos para dicho estudio y asistiendo a una sesión impartida por ella como formadora de nuevos educadores, me di cuenta enseguida que sería importante que participe de la investigación. En efecto, los comentarios y reflexión hacia la educación correspondía a las intuiciones que impulsaron esta investigación. Su participación ha sido vía mail y entre encuentros, respondió a las preguntas con profundidad y atención, desvelando en él sus tránsitos y perspectiva educativa. Precisaremos que es profesora de lengua y literatura, como Georgina y enseña particularmente para nivel de bachillerato.

Ruth Galve inicia su relato indicando que es profesora por azar y contrariamente a sus intenciones y objetivos desde sus estudios universitarios de filología. En estos momentos le interesaba el mundo editorial y quería ser lectora de originales. De hecho, precisa que descartaba la vía de la enseñanza porque pensaba que se alejaba de sus intereses que eran los libros, la literatura y la crítica literaria. Sin embargo, nos explica que en el momento que finaliza sus estudios, en los años 80, Catalunya se encontraba sumergida en una crisis económica y no resultaba fácil encontrar trabajo. Es en esta situación que se dirigió a la educación donde justamente encontró trabajo. Empezó

suavemente, en el mismo instituto donde está ahora, con pocas horas y para lo que era entonces el nivel COU, lo que sería para ella lo más próximo a los estudios superiores, lo que más le interesaba en este momento. Desde esta situación, trato de siempre complementar su acción docente con otras actividades y poder prepararse bien las clases. Para ella, era la manera de respetar su labor, los alumnos y su situación. Ruth agrega que no sabe en qué momento abandonó totalmente la idea de trabajar fuera de la enseñanza, pero lo cierto que ahora no se plantea alejarse de la educación. Sin embargo, sí que descartó muy pronto la enseñanza universitaria, después de una experiencia nefasta como becaria en su departamento, los últimos dos cursos de su licenciatura. El trato misógino muy presente en la universidad la disuadió de querer seguir en este mundo. En ello, recuerda que la violencia del matrimonio por ejemplo no era aún considerada como un delito. Es así que la enseñanza universitaria quedó borrada de sus objetivos. Nos comenta que hace poco le propusieron un puesto de confianza en una fundación cultural, lo que rechazó ya que la alejaría de la docencia.

En este sentido, defiende que si te gusta dar clases, es un trabajo que te llena como ninguno, incluso que crea adicción. Da como ejemplo lo que se dice para la gente del teatro: «el virus del teatro», ya que el teatro seduce pero también te devora. Para ella ocurre lo mismo en educación, es agotador y seductor a la vez. Ruth aclara que durante sus 21 años enseñando, siempre ha tratado de tener actividades fuera de la escuela, aunque sean docentes, pero era importante que fuera externo al instituto. Ha hecho normalización lingüística, colaboraciones con editoriales, creación de material didáctico, consultas y sigue realizando estas actividades u otras. Para ella es necesario, porque lo considera saludable para intentar no perder una cierta objetividad y una cierta libertad profesional. Es decir, tener otros referentes que la misma escuela, ya que según ella, algunos profesores pierden la perspectiva o desenfocan el trabajo por no tener otros referentes. En este sentido, es importante que la propia institución te permita participar de las responsabilidades institucionales, haciéndonos más co-responsables de las decisiones y gestiones del centro. Aunque, destaca que la administración demasiado burocratizada limita y entorpece el trabajo e impide poderse dedicar a otras actividades. Actualmente, a parte de la enseñanza secundaria, Ruth se dedica principalmente a la formación de formadores, después de haber iniciado un doctorado de artes escénicas, del cual solo ha cursado los créditos de docencia.

En su trayectoria, Ruth recuerda algunos profesores significativos siendo alumna. Todas las personas que menciona eran profesores de lengua, de ahí su posible determinación hacia la literatura. Admiraba en una maestra su actitud justa y sabia, en un profesor de instituto, su carisma y sus conocimientos, mientras que en la universidad a pesar de tener buenos profesores, demostraban más deficiencias a nivel sensible o de relación con los alumnos. En todo caso, los profesores tanto de instituto como de universidad con los cuales ha podido entablar una relación más profunda, han representado un gran estímulo personal e intelectual que le dio confianza en sí misma. Por todo ello, trata de disfrutar con y en su trabajo ofreciendo lo mejor que puede dar como profesora. Cree que esta actividad tiene un sentido social y que aporta a la sociedad además de permitirle estar conectada con la juventud y dialogar con ella. Sigue formaciones continuas sobre cuestiones diversas como pedagogías, nuevas tecnologías, proyectos, etc. Entiende la enseñanza como un dialogo, cercano a las concepciones griegas socráticas de la educación, el momento máximo del magisterio es justamente cuando se logra producir este dialogo entre los alumnos y ella.

En esta perspectiva, siempre tiene muy presente la dimensión personal e individual del alumno y de la suya misma. Para ella, cultivar el trato individual es esencial y apreciado por el alumno, animándoles a estar bien, a ser rigurosos, críticos y tener criterio propio. Es un trato personal que se extiende fuera del aula, manteniendo una buena relación con sus alumnos, desde un trato cordial y natural. Agrega que en realidad quiere a sus alumnos, a los pocos meses de iniciar, es un amor profesional. Uno de los momentos significativos que acentúa es la muerte de algunos de sus alumnos o antiguos alumnos por causas de accidentes o suicidios, que por supuesto nunca se esperan y dejan una sensación terrible de impotencia. En cuanto a su posición como madre de familia, considera que falta un consenso social e institucional sobre las tareas de cada uno. Parece que según los medios de comunicaciones o las leyes, todos los problemas se deben resolver en la escuela, tal como las desigualdades, las injusticias, las deficiencias de la misma sociedad en la cual la escuela está inserta. Por ello, agrega que este sueño de la educación universal hacía un progreso social e individual está generando monstruos. Es decir, para que realmente exista una educación de calidad, se tendría que basar también en la calidad de los docentes, cuyas dimensiones no están explotadas. Los centros deberían tener sus propios proyectos educativos y carecen totalmente de ellos. Esto permitiría fomentar el trabajo colaborativo, en equipo y solidario y extenderse hacía la comunidad educativa en general. Es cierto que la situación actual de las

familias no es fácil y por ello la escuela suele ser vista como la culpable de todo, manteniendo una situación social de engaño. Ruth, por su parte, en su docencia y como tutora, trata de siempre escuchar y generar empatía, desarrollar aún más el dialogo con los alumnos, aunque se hace siempre más difícil encontrar espacios para ello. Ruth termina agregando que es una profesión que lleva dentro y mira el mundo desde ojos de una profesora, una profesión que imprime el carácter y se extiende en el entorno. Por todo ello, la reflexión de Ruth ha sido enriquecedora desde todas las cuestiones educativas planteadas en esta tesis, además de su perspectiva sobre la situación social que se entrecruza con la actividad docente. No sólo ha sido una aportación textual puntual sino diversos intercambios presenciales que siguen potenciando el estudio.

Cuadro que presenta el marco de los profesores participantes:

	DISCIPLINA	NIVEL	EXPERIENCIA	CIUDAD	REUNIONES
<i>Marta Jiménez</i>	Educación visual y plástica	Instituto	30 años	Hospitalet de Llobregat	4
<i>Georgina Escalante</i>	Literatura	Instituto	7 años	Barcelona	4
<i>Carme Castelvi</i>	Educación visual y plástica	Primaria Instituto	40 años	Barcelona	3
<i>Alfred Porres</i>	Educación visual y plástica	Instituto	12 años	San Carles de la Rápita	1
<i>Ricard San Martí</i>	Educación visual y plástica Dibujo Técnico	Instituto Formación profesional	25 años	Terrassa	2
<i>Isabel Herrero</i>	Educación visual y plástica Generalitat de Catalunya	Instituto Ciclos formativos	25 años	Barcelona	1
<i>Ruth Galve</i>	Literatura	Instituto	30 años	Barcelona	2
<i>Derna Vignoli</i>	Comunicación	Primaria Formación profesional	40 años	Uruguay	3

III. Contornos narrativos de la educación

Después de haber situado cada historia de vida de los profesores participantes a este estudio, se trata de descubrir los puntos comunes, las intersecciones, las epifanías que han evocado para poder continuar este trabajo y explorar el tema de esta investigación: la relación profesor alumno. Por lo tanto, en este capítulo, trataremos de desvelar cual es la situación del docente y en ello la representación de su rol en la sociedad y las identificaciones que se han constituido entorno a esta figura. Exploraremos entonces la noción de profesor que circula por estas identificaciones, sus tendencias que se divulgan en los relatos, y así como establecen la relación, el encuentro con el alumno. En este capítulo, se trata de inscribir la dimensión epistemológica y ontogénesis del profesor, de subrayar su naturaleza, el sentido y el rol de éste y como ello repercute en las relaciones que se establecen en la educación. Este capítulo nos da una primera aproximación de los participantes y del espacio educativo, no para establecer definiciones, sino más bien para dibujar los contornos y descubrir esta realidad social⁵⁷.

Percibimos a través de una epistemología y una ontogénesis de la relación, varios factores que afectan a la relación, donde el contexto es determinante según el interés que atribuimos al espacio formativo y a las personas que hacen parte del mismo. Subrayaremos que las historias de los profesores se componen también de los entrelazamientos con las narraciones de sus colegas, de los alumnos y las personas que aparecen en los relatos, desvelando las múltiples relaciones que se establecen en los espacios educativos. De esta complejidad de historias, complexus en el sentido de Edgar Morin, lo que está tejido junto, trataremos de presentar los contornos para aprehender las relaciones pedagógicas.

⁵⁷ Michel Maffesoli, *La connaissance ordinaire*, op. cit.

3.1 Identificación y representación del profesor

Si el texto es un tejido, un fragmento sigue siendo un tejido, y también se pueden hilvanar textos, como piezas de tejido, para seguir formando un tejido más extenso.

Antonio Rodríguez de las Heras, *Qué es un (hiper)texto*

En el punto anterior, hemos presentado el recorrido de cada profesor para iniciar una reflexión sobre sus posiciones, sus acciones y los diversos conflictos que habitan la enseñanza. A partir de ello, trataremos de aprehender la identidad del profesor y la representación de su acción que se constituye singularmente y colectivamente. A través de las historias de vida, podemos destacar diversos puntos comunes entre ellas y algunos enfoques particulares de la educación. El primer punto que parece reiterarse en las entrevistas es la definición del profesor, aunque si su definición es clara, la de enseñar, su función, su rol o su manera de poner en acción la enseñanza, parece más bien confusa e incluso diverge según que profesor.

Nos enfrentamos así a una realidad en la educación que parece relevante de indicar: la identidad de los profesores. Debemos indicar que justamente la misma posición de los profesores es dependiente de la existencia del alumno, es decir el profesor toma la posición de profesor cuando tiene un alumno con el cual comenzar un proceso de aprendizaje. Podemos interrogarnos sobre el hecho de que una persona pueda implicarse en la formación del otro y cuál es la necesidad de crear estos espacios donde será favorecido el aprendizaje. Lugar donde se reúnen personas con ciertos conocimientos y otras con la «necesidad» de aprender. En este sentido, comienza a ligarse la denominación del profesor con ciertos roles ligados a la enseñanza instaurados en una sociedad. Se generan identificaciones que cada uno tomaría en estos espacios institucionales. Por ello, esta identidad del profesor aparece en relación a otra persona, con el alumno, situando la persona en una nueva identificación: la del profesor. Michel Maffesoli⁵⁸ nos habla de la lógica de la identificación que reemplaza la lógica de la identidad que ha prevalecido durante toda la modernidad. Mientras que esta última se basaba en la existencia de individuos autónomos y dueños de sus acciones, la lógica de la identificación pone en escena « personas » con mascarar variables, que son tributarias

⁵⁸ M. Maffesoli, *Eloge de la raison sensible*, Paris, la petite vermillon, 2007: 18.

de los tótems emblemáticos a los cuales se identifican. Hablamos bien de ontogénesis⁵⁹ y no de ontología, ya que el profesor no se presenta como una identidad cerrada sino a través de diversas identificaciones. Estas identificaciones múltiples se superponen y se alternan constituyendo la figura dinámica del profesor, como un hojaldre que por múltiples superposiciones integra cada faceta de la persona. Estas identificaciones se sitúan en heteronimia y no en autonomía, porque es en esta situación, que nos recreamos junto a la mirada de los demás. Gracias a ello nos creamos y recreamos mutuamente, haciendo de nuestra existencia algo grupal, dinámico, vivo, donde el uno depende del otro para existir en esta identificación. Así, tanto el rol del profesor como el rol del alumno aparecen solamente cuando los dos están juntos, participando de esta relación, que no puede estar dissociada. Si una persona toma la posición del profesor, es que hay al menos la existencia de un alumno con quién compartir un proceso educativo. Asimismo el alumno no puede ser considerado como tal si no hay un profesor con quién vivir la experiencia educativa. En este sentido podemos decir sin un profesor que le enseñe, lo alimento (etimología de *alumno*: *alumnus*, participe de *alere*, alimentar).

Hemos preguntado a los profesores como consideraban su situación de profesor y hemos anotado las palabras guía, puente, acompañante, animador, que aparecen relacionadas a las palabras social, psicología, padres. Es decir que utilizan metáforas, analogías para definir lo que son. Así la misma palabra profesor contiene un sinnúmero de significados que cada uno elabora, reelabora y se apropia. También se suele asociar la palabra profesor con la experiencia, es decir un profesor se vuelve como tal a través de su acción en el propio espacio educativo. Podemos reafirmar que un profesor es, si existe el alumno para actuar como tal. Por ello es posible destacar que el docente se enfrenta a una realidad de identidad bastante compleja y dependiente, donde le es difícil determinar cuál es su acción, dónde se sitúa su función, qué lugar ocupa en la sociedad y qué aporta hacia la socialización. Desde estas cuestiones valoramos su acción como persona que enseña a ver, que anima en un proceso grupal, que explica un tema con entusiasmo, según Carme Castelví, pero también el profesor como persona intermediaria, como persona que despierta el gusto por las cosas. Georgina Escalante en su primera entrevista agrega que es importante que el profesor pueda enseñar a dirigir a cada persona su «*brújula interior*». Andrea, la alumna, agrega que ayude a pensar y

⁵⁹ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie, Variations sur les sensibilités postmodernes*, op. cit., p : 134.

crear ideas propias, es decir que ayude a apropiarse de los conocimientos y a dar significados a sus vivencias.

A través de las entrevistas, nos hemos podido acercar a una concepción del profesorado ofrecida por los mismos actores de la educación. Se ha revelado una cierta dificultad de establecer límites entre la posición de psicólogo y la de padres. Es decir, el profesor actúa en un tramo complejo que se sitúa próximo a la acción de los padres y que a veces deriva hasta la acción psicológica. Carme Castelví, en el 2º encuentro, nos explica que han responsabilizado a los profesores por muchas situaciones que sobrepasan el ámbito de formación: *« A veces yo creo que el profesor es casi como un súper héroe, ¿sabes? que tienes que ser psicólogo, educador social, que a veces hay niños con tantos problemas, que te preocupa incluso cuando salen del colegio, a ver qué harán. »*

Estas definiciones o significados que atribuye el profesorado a su acción lo encontramos en sus propios discursos, sin embargo, en su concepción social, el profesor mantiene una definición o un rol de transmisión, de educador de saberes. Pero en los relatos de las experiencias, ser profesor no puede ser apartado a una transmisión de conocimientos o una figura abstracta, se entiende y se vive en una dimensión sensible, de encuentro entre personas. En este sentido, la propia concepción del profesor implica al otro e implica a lo social. Por ello, el ser profesor no sólo se puede relegar a una transmisión de conocimientos sino en extensión su sociedad, tal como lo indica Derna Vignoli: *« El ser profesora implica responsabilidad permanente con sus propios valores, amar lo que hace y compromiso con el tiempo que le toca vivir desde lo personal hasta la sociedad en la que trabaja. Educar es tarea de cada acción de vida. »*

Con este relato, se evidencia la necesidad de no considerar la acción docente como aislada, sino unida a su entorno y antes que nada con las personas que se comparte el espacio educativo. El profesor y la escuela también acompañan o inician en lo colectivo. En este sentido, Ruth Galve aporta esta misma concepción, donde expresa que para ella, su sentido es ser buena profesora y disfrutar con y en su trabajo: *« Oferir el millor que puc oferir com a professora. També vull creure que faig una feina que té sentit socialment, una feina important per a la societat. La meva feina em permet estar connectada amb la joventut i dialogar-hi. »* Se destaca la consideración de los profesores a dar cuenta, integrar y trabajar la actividad docente totalmente relacionada con el entorno, con la sociedad. Es decir, no establecer un espacio limitado y cerrado, sino una experiencia que permita aperturas hacia lo social. Tal como lo expresa Caterina en su relato: *« Por lo tanto, de un profesor también espero que sea activo, sincero con los*

alumnos, inquieto, curioso, cultural, que continuamente vaya innovando, que sea observador, que plantee nuevas propuestas, que fomente la interacción y que por lo tanto tenga la mente muy abierta y un espíritu investigador». Desvelamos así la importancia de la función del profesor como intervalo en la vida de cada persona, como agente que acompaña en un proceso del alumno. Que si bien se hace a través de conocimientos, no descuida su principal acción que sería la de acompañamiento en la formación de la persona desde un nivel emocional y afectivo. Es por ello que podemos determinar que la acción del profesor, en este mismo sentido, es invisible. La parte visible o manifestación evidente de su acción, sería una enseñanza de conocimientos, saberes e ideas. Los efectos de la acción evidente del profesor se hacen visibles en escritos, diversos trabajos y discursos orales de los alumnos. Pero la verdadera acción del docente, de la enseñanza sobre el alumno, no es visible en el momento, no se puede percibir; sólo tal vez, en una respuesta sutil. Por ello, los efectos de su proceso se pueden manifestar sólo después de un tiempo, la verdadera acción de la educación sigue siendo invisible.

En el relato de Alfred Porres se denota, más allá de una dificultad de definirse, ciertas problemáticas en establecer su posición en el propio campo de la educación. Un factor clave a esta situación ha sido el hecho de ser interino durante un tiempo, que no tiene plaza fija, sino que va cambiando de instituto según necesidad de sustituciones o plazas docentes temporales. Estos cambios constantes y el hecho de entrar del día a la mañana en un aula, no permite constituir bien la identidad docente. Podríamos determinar desde esta situación una problemática de la introducción al ámbito docente que no está cuidado ni por la formación previa, ni por la propia las propias instituciones. Cuando nos introducimos en el campo docente, solemos descubrir por nosotros mismos las leyes y códigos que rigen el ámbito y las personas. Alfred Porres nos explica:

Y por otro lado tienes ya tu posición como profesor que se ha formado en una formación inicial que está orientada a la relación con el alumno y a plantear un tipo de trabajo, digamos basada en la relación pedagógica más que no las tecnologías educativas, de la didáctica y el aprendizaje. Pero que en este momento, yo pienso que hubo una fase de comprensión del entorno, de comprensión de que significaba estar en un instituto y estar sometido a toda una serie de panorámicos, de claustros de profesores del departamento, de la inspección, de todo esto ¿no?

Esto demuestra la poca preocupación por hacer pensar en la definición y situación del profesorado, es una profesión que uno va conformando en la propia experiencia. Es decir, no se tiene una real formación previa que permita poder entrar en una cierta colocación o reflexión sobre la propia acción. La definición y entonces su formación se adjudica principalmente alrededor de un área de conocimientos; pero no considerando toda la parte de formación y representación del docente. En ello, la formación que debería seguir al docente para mejorar su cotidianidad y práctica dentro de la educación, continúa en el mismo perfil. Alfred Porres comparte esta visión:

Pues también, dentro de este proceso de situarte, hay un momento de inflexión por ejemplo, la formación del profesorado, me di cuenta de que no me sirve, me di cuenta de que no es que no dé respuesta, directamente es que ya no planteas las preguntas que a mí me interesa plantear. Es una formación basada en herramientas, en actualizaciones de contenidos, pero ya no es una formación que permite repensar lo que uno hace, y siempre están dirigidas a un nivel muy epidérmico, digamos.

Un desfase se opera en lo que se exige al profesor como persona que contempla una complejidad de aspectos en la docencia, realidad en la cual la institución o el sistema educativo no ofrecen ni apoyo ni formación. Así es relevante destacar como la identidad docente no es algo dado sino que se va creando y recreando, descubriendo día a día en la actividad. Posicionamiento que depende según los espacios en los cuales nos encontramos, el entorno y las personas que nos rodean. En ello sería importante poder desvelar cuales son los procesos que forman a una identidad docente, cuales son los momentos o los puntos nodales en que un docente se constituye como tal y toma esta posición frente ante los alumnos, la institución y la sociedad. Seguramente si bien hay un deseo o una finalidad de objetivar y racionalizar la enseñanza desde las propias instituciones que rigen el sistema educativo, nos damos cuenta que a pesar de toda una estructura curricular, legal y de formación similar para todos, es casi imposible de generar un ámbito homogéneo e igualitario. Esta preocupación la encontramos en los relatos de Isabel Herrero y Alfred Porres: «... esta experiencia marco mi modo de situarme en el aula, pero no fue una línea continua digamos de perfeccionamiento del modo de aprender a trabajar con los alumnos, sino que hubo discontinuidades que vienen marcadas por los cambios de institutos, por lo que te exigen en este momento, el jefe de departamento, y como tú eres capaz de lidiar con esto». Alfred denota esta dificultad de poder situarse según el contexto en el cual te encuentras y la concepción

educativa que ocupa el espacio, además que en el ámbito educativo la experiencia y el tiempo de esta experiencia suele autorizar a quién la tiene y determina unas ciertas relaciones de poder. Por ello, se vuelve esencial el entorno en el cuál te constituirás como docente, siendo significativo de manera positiva o al contrario, como modelo a no seguir, como ha sucedido en el caso de Alfred Porres que se ha encontrado con un jefe de departamento que imponía una estructura bien reticulada de docencia. Es relevante lo que aporta Isabel Herrero en este sentido, como a pesar de tener una estructura normativa y legal de cualquiera institución, es muy poco probable de poder homogeneizar todo el campo, ya que dependerá principalmente de los significados que cada uno atribuye a su labor docente y como esto influirá en las personas que se insertan a continuación, así nos lo explica: *« Entonces te encuentras que a lo mejor a nivel de normativa tú lo pones, pero la normativa por sí sola no hace nada, porque en última instancia, quién está en el contacto con el alumno es la persona que está dando clases. (...) Yo pienso que aquí se pecho porque el hecho que se creyó que la normativa ya iba a inducir en este sentido ».*

Lo que aporta Isabel Herrero en esta parte de definición del profesorado es destacable, para hacer hincapié en el hecho de que para considerar el ámbito educativo no sólo se puede recurrir a leyes o estructuras homogeneizadas, sino como lo planteaba Alfred Porres, el poder dar un espacio para que se pudiera pensar cual es realmente la posición del docente y el alcance de su acción, no sólo en el mismo centro, sino hacía los alumnos y hacía la sociedad. Sin embargo, la representación del docente está de la mano de lo que sucede en cada centro y según unas normativas que no toma en cuenta todos los procesos no visibles de la educación. Esto hace que genere una confusión en su colocación. Seguramente, muchos profesores inician en este campo con entusiasmo y predisposición, un cierto ideal de este rol, pero que rápidamente se aniquila por las realidades y alienaciones de las instituciones, del propio sistema. Los profesores suelen ser desposeídos de su inclinación primera, la pierden para dejar sus energías en la aplicación de unas técnicas, de un sistema. Perdemos así nuestras energías primeras o primordiales, nuestro *élan vital* iniciador como lo indica Bergson. Es como una desconstrucción que debemos generar después para recuperar este impulso. Debemos sacar aquellas ideas que dócilmente hemos aceptado sin realmente creerlas y que hemos aceptado por imposición, perdiendo con ellas nuestras propias convicciones, tendencias y estímulo inicial. Potencia original que poco a poco se va secando por una cotidianidad, por un sistema alienante. Edgar Morin subraya que la situación actual de

crisis de la educación ha generado una degradación de la situación de los profesores, que ya no irradian en la sociedad, que ya no son considerados en sus misiones de ideales democráticos y que poco a poco su prestigio se ha apagado, se ha disuelto en una profesión⁶⁰. En efecto, el sistema y su pesantez, las diversas barreras con las cuales nos topamos a lo largo de nuestro recorrido y las desilusiones de los ideales de la escuela para todos, que no conseguimos creer, conlleva más frustraciones a los profesores que se dejan llevar por un conformismo cotidiano.

En este sentido, el instituto donde ejercemos nos moldea, los programas nos limitan, el entorno nos configura y proyecta una imagen de todo el conjunto en el cual hacemos parte que nos suele homogeneizar. Los profesores que hacen parte de un centro fortalecen la imagen dada y es uno de los factores que hace que una familia pueda elegir un centro o no, siendo conscientes de la influencia que puede generar, aspectos que no son visibles, pero que se suelen transmitir de manera informal entre personas cercanas. Como lo explica Van Manem⁶¹:

Muchos padres saben hasta qué punto transforman los niños el sentido que tienen de sí mismos los adultos, sus prioridades en la vida, y sus preocupaciones con respecto al mundo. También muchos profesores experimentan los efectos transformadores que la gente joven ejerce en sus vidas profesionales y personales. Esta poderosa influencia de los niños que transforma la existencia personal y que irradia toda la vida del adulto es lo que alumbra el tema de este libro: la pedagogía.

Encuentro todo el sentido de la educación en esta palabra que indica Van Manem, de «irradiar». El profesor en su sentido pedagógico, como persona que está cerca de los jóvenes, tratando de potenciar su ser a través de la formación, irradia en toda la vida de la persona. Son momentos en el cual se trata de generar un clima que irradie, que potencie todas las fuerzas del joven, del alumno. En ello, los profesores son parte esencial de la enseñanza, capaces de generar estas irradiaciones necesarias. La misma palabra docente, que proviene de dócil, implica esta relación de profesor alumno, que se

⁶⁰ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 159.

⁶¹ Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit. p: 28.

revela indudablemente como una irradiación que provoca un acercamiento dócil. Por todo ello, el maestro, el docente, es una figura esencial en la formación de las personas, es decir, permite que otra persona pueda participar de un conocimiento, socializándose. Aquí podemos retomar la palabra puente, ofrecida por Georgina Escalante para definir al profesor, ya que nos muestra a una persona que viendo las potencias de otra, puede acompañarle a alcanzar otra dimensión de la vida.

Asimismo, la palabra de profesor se suele asociar con la palabra vocación, que significa llamada. Georgina Escalante inicia su primer encuentro planteado un cuestionamiento de vocación y Carme Castelví indica que no se queda con la sensación de algo bien hecho. Todo ello nos demuestra una inseguridad propia de los docentes, donde su acción se pone en duda. En este sentido, los profesores viven de distintas maneras su profesión. Podemos referirnos a la pregunta de Sto. Tomás de Aquino⁶², cuando plantea si realmente una persona puede ser enseñante de otra, es decir, pone en duda la capacidad real de una persona de poder enseñar a otra. A través de los comentarios de los profesores, vislumbramos una conciencia de responsabilidad de poder enseñar a otro y por ello, la duda de si es posible. En este sentido, entre los diferentes profesores encontramos un acuerdo en el hecho de que para ser profesor se necesita una gran disposición, si no es una vocación. Como lo expresa Georg Steiner⁶³: « *La auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada. (...) El profesor es consciente de la magnitud y, si se quiere, el misterio de su profesión, de lo que ha profesado en un tácito juramento hipocrático.*» Por ello, corresponde pensar, reflexionar sobre esta llamada que sentimos hacia la docencia y qué responsabilidad engendra, qué autoridad nos otorgamos desde ella. En la narración de Marta Jiménez se denota además una concepción de profesores donde algunos están predispuestos a aportar y ser activos, mientras que otros cumplen su tarea como transmisor de saberes, pero que no aceptan la dimensión más sensible e invisible de la enseñanza. Estas posiciones repercuten claramente en la relación que establecen con los alumnos y su consideración hacia ellos. Enfoques que los alumnos detectan inmediatamente, como lo presenta el comentario de la alumna Anna:

⁶² Santo Tomás de Aquino, *De veritate*, cuestión 11: De magistro.

⁶³ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, Madrid, ed Siruela, 2005, p: 25.

Un profesor que no le gusta su trabajo nunca lo llegara a hacer bien, porque no tiene paciencia, ves que te da la asignatura con pocas ganas, y eso afecta mucho al alumno porque llega a aborrecer la asignatura. Si un alumno ve que un profesor disfruta explicando coges más cariño a esa materia. Otro aspecto importante es la conexión con el alumno, que un profesor conecte bien con ellos y sepa por donde cogerles eso es fantástico, eso sí, siempre con respeto.

Por ello, para Georgina Escalante, el tema de la docencia como vocación se subraya, indica que un profesor debe tener una predisposición, debe existir una tendencia para cuidar al otro, al alumno, ya que su dedicación no se centrará solamente en la enseñanza de una materia sino un acompañamiento de vida. Georgina Escalante agrega a su definición de profesor desde la palabra puente, la denominación de paciencia, es decir acompañar al joven con paciencia, para saber escuchar, « *entender, comprender que nosotros no vamos a recoger los frutos, que los acompañaremos en el momento más duro...* », el de formarse.

Por lo tanto, esto se relaciona directamente con la formación del profesorado y en este sentido Georgina Escalante explica que se debería favorecer la formación in-situ, donde los futuros profesores estén compartiendo clases con otros docentes. Encontramos así que los profesores no están siempre preparados para acoger las emociones o problemáticas de los jóvenes, a pesar de tener predisposición. Georgina explica que como profesora, tendría que tener las herramientas o estrategias para poder trabajar con las emociones de los alumnos, a nivel psicológico y emocional, pero ello no está contemplado en la formación de los docentes. En efecto, la formación docente es muy corta en España, consistía en un curso de 6 meses acompañado de unas prácticas al finalizar la carrera universitaria. Esta misma formación se convirtió a partir de septiembre 2009 en un máster de 1 año, donde seguramente se dará una formación más completa. En estos cambios, la formación docente no está centrada en una especialidad de conocimientos, sino que incluye reflexiones sobre los procesos de aprendizaje, de comunicación y la interacción que se genera en el aula. Es justamente lo que plantea Sonie Felix:

Para mí, enseñar implica mucho más que simplemente diseminar información a los alumnos y luego examinarlos. Implica amor, compromiso, dedicación y paciencia. Para enseñar, los docentes deben

*tener fe en sus alumnos y creer en ellos. No puede ser un empleo cualquier en el que fichas a las 7 para salir a las 2. No es fácil ser profesora, pero creo que uno tiene que sentir pasión hacia la enseñanza y el aprendizaje para poder enseñar a los niños.*⁶⁴

Estas palabras de Sonie Felix subraya la necesidad de no considerar la docencia como un empleo, sino como un servicio al otro, a las personas, implicándose a sí mismo. Isabel Herrero destaca también la educación como aspecto vocacional, donde se debería acentuar esta tendencia en la educación. Pero nos explica que justamente en la selección de docentes, los criterios de selección de los concursos públicos sólo se refieren a una serie de conocimientos. Estos normalmente quedan justificados en el título que uno ha obtenido, en lugar de valorar otras destrezas, como la posibilidad de llevar un grupo, tener conocimientos de psicología, es decir, todo lo que se relaciona con los aspectos vocacionales y de disposición de un profesor hacia su profesión. Isabel Herrero nos explica que los concursos no contemplan esta dimensión, cuando justamente es en esta etapa que se debería *«hacer aflorar de aquella persona lo mejor que puede tener»*. Desde este sentido, sería posible dar otro marco a la educación y sobre todo, a los profesionales que hacen parte de ella dando una tendencia más sensible, como lo explica Isabel Herrero: *« Entonces tienes que tender a un tipo de trabajo más colaborativo y más transversal que de alguna manera con una sola acción pueda atender a distintas necesidades, y esto es organización y es una visión global de la educación.»*

Isabel Herrero subraya la necesidad de dar más atención a los niveles psicológicos y sensibles de la educación, pero no como aspectos secundarios, sino como esenciales. Donde el profesor debe estar predispuesto a atender las subjetividades de los alumnos y esto se debe notar en la propia formación, en la selección de docentes. Isabel Herrero agrega:

Pero es aquello en general, el perfil, la gente lo tendría que entender como un aspecto que tienen obligación, no como voluntariado. Y la tutorización forma parte, yo pienso, en cada uno de los ámbitos y me imagino que de alguna manera la experiencia que se viene haciendo en LOGSE que era el crédito de síntesis, que es una experiencia que se realizaba, en algunos sitios se empezó a trabajar la transversalidad, pero

⁶⁴ Citada por Sonia Nieto, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, Barcelona, Octaedro, 2006, p: 87.

finalmente ha ganado aquello de decir cogemos un tema, y cada cual llevas sus fichas y cada cual está en sus horas.

En este relato, Isabel Herrero destaca la importancia de considerar la educación, la posición docente como una tendencia hacia el otro, predisponerse para ayudarlo o acompañarlo, donde el profesor es consciente que la enseñanza implica esta relación al otro. Así es necesario enfatizar los aspectos sensibles que implica la educación, donde uno no va a impartir un conocimiento, sino establecer un ámbito de convivencia, donde el espacio educativo tiene sentido en el momento que se establece esta relación, como explica Isabel Herrero: «... *pienso en general que hay una serie personas que suponen siempre lo peor del alumnado, sabes aquella frase que bien se está en el instituto si no fuera por los alumnos. Es que a ver, si no, no estarías tú tampoco.*»

Por lo tanto, se debería fomentar este aspecto en la misma formación, en la profesionalización y en la identificación del profesorado. Ya que la identificación que configura el docente es la que se reflejará en la relación que establece y la situación general de la educación. Pero la representación social del profesor se mantiene en una idea de transmisor de conocimientos, sin incluir todos los aspectos que hemos mencionado en estas identificaciones. Estas representaciones caen a menudo en tópicos que se constituyen alrededor de una figura y se aleja de situaciones reales y cotidianas que las personas viven. Representaciones en la enseñanza que deben detectarse porque influyen y limitan las relaciones entre las personas, los profesores y los alumnos. Las representaciones y las normas que se imponen corresponden a las instituciones. Si estamos en situación de representación impuesta por un sistema, estamos rodeados por etiquetas que nos adosaron y que condicionan nuestras acciones. Como lo indica Michel Maffesoli, la representación es propia a la modernidad, mientras que la presentación sólo deja ser lo que es, evidencia su propia vitalidad y dinamismo⁶⁵. La presentación de los profesores es esencial para ofrecer un espacio propicio de encuentros y de relaciones, donde lo contrario sería hundirse en normas y representaciones de las mismas. Presentarse más que representarse, significaría ser en presente, dejar ser en presente, como lo indica Heidegger⁶⁶ es eliminar lo oculto y mostrarlo abiertamente, donde se da el ser naturalmente, *dasein*, ser-siendo. Esto implica la noción de

⁶⁵ Michel Maffesoli, *Eloge de la raison sensible*, Paris, La table Ronde, La petite Vermillon, 2005, p : 23.

⁶⁶ Martin Heidegger, *Etre et Temps*, op. cit., p : 484.

desobstrucción⁶⁷, donde estas representaciones son obstrucciones a nuestro ser-siendo. Por ello, estas diversas representaciones se asocian a la figura del profesor y sería importante discernirlas, porque constituyen posiciones, fortalezas que no corresponden siempre a los deseos, necesidades o esperanzas de las personas.

3.2 Mimesis e resonancias

Estas representaciones y definiciones nos llevan a reflexionar sobre el proceso de socialización que ejerce la escuela y el profesor. En efecto, en este espacio de socialización que es la escuela, el niño pasa de la dimensión familiar donde está rodeado de personas íntimas (sin omitir que algunos niños viven en hogares públicos acompañados de educadores), a una dimensión pública que es la escuela. En este sentido, Alfred Schütz afirma que nuestra experiencia personal se constituye por las propias vivencias, antes todo por aquellas que se comparten en familia, con los amigos, pero también con los profesores y los profesores de los profesores⁶⁸. Así, cuando empezamos la escuela, accedemos al campo público, encontrándonos delante de otras personas que se diferencian de un ambiente familiar. Estas dos dimensiones participan de la socialización de la persona, pero una se constituye como la esfera privada y la otra, en particular la escuela, como la esfera pública. Como lo indica Carl Gustav Jung, necesitamos estas dos dimensiones para nuestra socialización, necesitamos participar de una comunidad más amplia que nuestro círculo familiar: « *Car demeurer définitivement dans la famille est désastreux au point de vue psychique ; c'est pourquoi les primitifs y remédiaient déjà par des initiations. L'homme a besoin d'une communauté plus vaste que celle de la famille dont l'encercllement trop étroit est cause de dépérissement spirituel et moral.* »⁶⁹ El pasaje de la dimensión privada e íntima a la socialización pública es inicialmente la necesidad de participar de una comunidad que nos comprende tal como somos, y no según esta dimensión familiar. Estos dos momentos de socialización son necesarios y hacen parte del *épanouissement*⁷⁰ de la persona. El profesor es entonces una de estas personas que nos introduce en la esfera pública y nos

⁶⁷ Noción de Maffesoli, seminario doctoral « Nature et culture », 2008-09, Cf. noción de desobstrucción de Martin Heidegger, en su análisis sobre el Dasein. Martin Heidegger, *Être et temps*, op. cit., p : 45.

⁶⁸ Alfred Schütz, *Le chercheur et le quotidien*, op. cit., p : 19.

⁶⁹ Carl Gustav Jung, *Psychologie et éducation*, Paris, Buchet/Chastel, 1995, p : 41.

⁷⁰ *Épanouissement* significa desplegarse, como una eclosión, metáfora de la flor; se emplea en educación, es decir la educación debe permitir el *épanouissement* de la persona.

lleva a la socialización. La relación que se establece entre el adulto y el niño puede ser primordial, porque el profesor se presenta siempre como modelo, podríamos hablar de *transferencia* como lo indica Freud, pero es sobre todo la participación a su ambiente social. En efecto, el profesor ejerce una influencia y sabe que su modo de ser y de actuar se toma a menudo como ejemplo. Tenemos tendencia así a actuar siempre en conciencia de representar el adulto ideal, responsable y correcto. Tratamos de crear una imagen de nuestra persona, siendo conscientes de la influencia que puede ejercer, por ello actuamos desde el pensamiento y la responsabilidad de nuestro estatuto.

Georgina Escalante nos explica justamente que el profesor tiene tendencia a construir una representación de persona ideal en clase, donde trata de mostrar una proyección del adulto. El profesor se convierte así en un ejemplo de lo que es adulto, por ello, ella determina que nunca dice al alumno lo que debe hacer o ser, sino que se plantea como ejemplo de lo que puede ser un adulto. Como lo indica George Steiner⁷¹: « *Para Sócrates, la verdadera enseñanza se lleva a la práctica mediante el ejemplo. Es, literalmente, ejemplar. El significado de la vida justa radica en vivirla. De una manera muy difícil de definir, un intercambio dialéctico con Sócrates, una experiencia de él pone en escena lo que se examina, es decir la vida* ».

Sin embargo, el docente, en esta idea de ser un ejemplo o referencia, cambia su comportamiento y pierde la espontaneidad que podría tener en su vida cotidiana. Proyecta de este modo una imagen de sí arreglada, perfeccionada para ser un ejemplo para el joven. En esta situación, al construir una imagen idealizada, el joven no tiene un «verdadero» adulto delante sí, sino más bien una postura, una tendencia mostrada, una representación. Estamos evidentemente proyectando representaciones de lo que es el profesor en la sociedad. Es decir somos más una representación, una identificación de un rol en una sociedad, que unas personas subjetivas que forman. En este sentido, nuestra acción pedagógica puede ser contranatural, hasta se puede percibir una tendencia a olvidar lo que somos, nuestros humores, para situarnos en una postura moralizante ante el alumno. Dos posiciones se destacan y diversas identificaciones, una que escondemos, la más natural, espontánea, divertida, curva y nos tomamos un rol más objetivo, frío, correcto y lineal.

⁷¹ George Steiner, *Lecciones a los maestros*, op. cit., p: 36.

Por esta razón, es importante no decir al joven lo que debe ser o hacer, sino situarse como una fuerza que es capaz de ayudarlo a dibujar infinitas puertas en los muros más cerrados, es decir, en las situaciones más difíciles. Nos acercamos a la concepción educativa de los griegos que se basa en un modelo a seguir, el héroe del pueblo como referencia de persona valiente. Este héroe posee el «*areté*»⁷², que significa un ideal y perfección, deviene una referencia de lo que es un ciudadano de la civilización griega. En efecto, los griegos sustentaban la formación de las personas en relación a un héroe público, una persona real, como representación de lo ideal, del ejemplo a seguir. Esta situación del profesor como referencia ha quedado arraigada en nuestra consciencia social, porque continuamos posicionando al profesor como ideal. La dificultad a la cual se enfrentan los profesores es que continúan queriendo proyectar un ideal de adulto que ya no corresponde al ideal de la sociedad. El profesor se ha convertido en adulto moralizante, perseguidor sin conexión con la vida de los jóvenes o de las familias. Los docentes han guardado la imagen del profesor perfecto y de las familias de las épocas anteriores que no corresponden más a los valores o comportamientos actuales; generando un desfase y una separación siempre más importante. De una manera u otra, el profesor persiste como representación del adulto, del héroe, por lo tanto sigue posicionándose en esta situación, representándose como un adulto ideal y no presentándose a sí mismo naturalmente. Esta circunstancia de representación puede generar una cierta violencia, para el alumno pero incluso para el profesor, al omitir sus aspectos sensibles y humanos. Así cuando estamos fuera de estas representaciones, podemos tener al principio un sentimiento de desnudez, de inquietud, ya que estamos en un rol que no corresponde a lo que habitualmente hacemos. Sería importante entonces no situarse en una perfección de adulto que no corresponde a nosotros mismos y que sin duda no corresponde a las efervescencias sociales. Finalmente enseñamos a través de lo que somos, desde nuestro modo de ser, de nuestros ser siendo en relación con los demás, en una sincera presentación.

Por ello, el profesor se puede posicionar como experto formador, como persona que tiene experiencias y conocimientos, pero no para imponer con poder, sino desde esta situación, acompañar con autoridad, tomando una actitud comprometida hacia las personas con las cuales convive. Sin embargo, hay una tendencia a querer objetivar o

⁷² Ver Werner Jaeger, *Paideia, La formación de l'homme grec*, Paris Gallimard, 1964.

racionalizar demasiado la posición del profesor, como persona perfecta, que corrige y es moralista, eliminando los aspectos sensibles. Esta manera de representarnos en el ámbito educativo puede afectar realmente a la relación profesor alumno, donde el alumno siente una distancia demasiado aguda e infranqueable entre él y el profesor; impidiendo una relación de acercamiento y confianza. Pero como lo indica Edgar Morin, la racionalidad implica también el error y la ilusión, porque un « *racionalismo que ignora a los seres, la subjetividad y la afectividad o la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer la porción del afecto, del amor y del arrepentimiento* »⁷³. Desde esta perspectiva es importante aportar una visión de cercanía, desde una persona completa, con sus defectos, errores, mostrando un aspecto sensible y humano a los alumnos. Por ello Isabel Herrero agrega que es importante que el profesor sea consciente del grado de influencia que genera sobre los alumnos, ya que estamos convirtiéndonos en referencia del comportamiento adulto, y los modos de convivir en un espacio laboral, agregando: « *A veces me daba la sensación de que pedimos una cantidad de coherencia en los adolescentes que nosotros no tenemos capacidad de transmitir, cuando esto es nuestra profesión.*» Por ello, es significativo dar atención hasta qué punto podemos ser referencia de los adolescentes, mostrando una manera de convivir, un modo de estar y compartir, tanto con los compañeros docentes como con los mismos alumnos. Ruth Galve explica que no se puede negar que tenemos influencia sobre los alumnos, pero esta parte de influencia es casi invisible :

La influència pot ser molt diferent i sempre hi ha sorpreses, sempre hi ha molts aspectes que no controles; no sempre ens fem el càrrec d'aquesta influència, cal ser molt delicat i curós perquè els alumnes poden ser molt més permeables del que ens pensem... Nosaltres també hem rebut múltiples influències i alguna cosa dels professors que ens han deixat empremta queda en la nostra manera de ser professor.

Por ello es necesario dar cuenta de esta realidad, que el profesor se convierte en una referencia frente al alumno, que le permite transformar sus acciones frente a ellos. Sin embargo, Ruth Galve agrega que el sentimiento de ser profesor se lleva siempre por encima y dentro, es una profesión que imprime el carácter, que hace que te comportes, que hables, que gesticules siempre desde esta posición. Alfred Porres reconoce también que el profesor puede ser muy significativo para los alumnos, sin embargo es difícil

⁷³ Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p: 30.

poder dar cuenta o hacer visible el momento o la palabra significativa para el alumno. Como lo explica Alfred Porres, hay niveles de significatividad, de influencia y de resonancias, teniendo claro que su asignatura es sólo un momento dentro de todo el recorrido de los alumnos, es una chispa. Igualmente siempre plantea que el encuentro sea realmente significativo en sí mismo, en este momento y según los alumnos con quién esta. Por ello considera que es suficiente saber que existen estos momentos especiales y que puedan activar algo, reconoce además, la capacidad de generar esto. George Steiner⁷⁴ consideraba estos momentos como milagrosos, este instante donde sentimos, comprendemos que se ha producido algo en el alumno, una comprensión, una reflexión, un movimiento interno que provoca esta resonancia, estos diálogos milagrosos que no se pueden y deben justificar. Al final es como un proceso germinal, se activa un trayecto curvo que se extiende fuera del aula, es la energía misma de la resonancia. La alumna Carlota expresa esto mismo:

Son aquellos profesores con los que conectas de algún modo. Te gusta como explican su asignatura y hacen que te guste esta materia. Además son profesores con los que llegas a tener cierta complicidad y a los que sabes que puedes recorrer cuando tienes algún problema. Son aquellas personas por las que sientes admiración. Aquellos profesores que te encuentras un día por la calle tras haber empezado la universidad y te das cuenta de que les echas de menos, de que echas de menos esas horas semanales que pasabas con ellos en clase.

En este comentario, nos interpela la palabra «admiración» que demuestra que el alumno, si considera el profesor como referencia, siente admiración por él. Tal como la educación griega que formaba en relación a un héroe, un ideal como ejemplo que despertaba admiración y se volvía una referencia a seguir. El profesor suscita admiración, como un aura que se conforma alrededor de él. Le creemos y le reconocemos, naciendo así una complicidad que se instala, tal como lo describe la alumna Alexandra:

De mis últimos cursos estoy segura que cuando pasen unos años los seguiré recordando, los que me vienen a la cabeza ahora son 4. Casualmente son los 4 profesores, más abiertos, con una gran confianza con los alumnos, siempre abiertos a hablar con alumnos además de una

⁷⁴ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003, p : 94.

forma igual, coloquial. Eran los más cercanos, los que acabas cogiendo más cariño.

En este sentido, cualquier propósito pedagógico tiene que respetar al alumno tal como es y cómo quiere llegar a ser desde su más profunda intuición, pudiendo ser el profesor una referencia. Por lo tanto, la educación toma un sentido próximo, donde los aspectos sensibles de las personas son los que permiten conectar con las vivencias y emociones de ellas, para, desde ahí, tejer un aprendizaje compartido.

En este sentido, Max Van Manem⁷⁵ explica que es necesario dar cuenta de esta influencia que puede generar el profesor sobre el alumno, para respetar lo que es el niño, el joven, es decir tratar de fortificar sus intenciones y tendencias. En ello se incluyen su vida cotidiana y sus sentimientos. Por lo tanto, el joven, el alumno, desde sus propias inclinaciones llega al medio escolar con todas sus experiencias, sus vivencias. Implicando para el profesor una persona que entra en su vida y que no puede quedar sin modificación⁷⁶. Esta persona se presenta como posibilidad de un mundo diferente, pero también de un mundo que es común, por ello este encuentro es una relación que aporta a los dos. Así el profesor no es sólo una referencia, sino una persona que posibilita el encuentro, y que a través de ello, potencia cada persona. San Agustín⁷⁷ aporta que sería tan estúpido como curioso si se envía un niño a la escuela para que aprenda lo que el maestro piensa. Está claro que los padres, a pesar de las posibles diferencias de ideas con el maestro, saben que la amenaza es ligera, porque los pensamientos de los padres, inculcados desde la infancia, en el entorno graban más. No obstante, ciertas palabras llegan a resonar realmente en el alumno, por ello, los profesores siguen y seguirán siendo significativos en la vida de cada uno, Por consiguiente, en casi todos los relatos de los profesores encontramos el recuerdo por lo menos de un profesor significativo en su recorrido, a veces incluso directamente relacionado con su materia. Ellos hoy tratan de devolver a su manera a sus alumnos los ecos de este recuerdo vivo. Como lo indica Sonia Nieto⁷⁸: « *Todos hemos escuchado historias sobre "el docente que marcó la diferencia", y la mayoría incluso tenemos nuestras propias historias (...). En la mayoría se trata de descripciones esperanzadoras,*

⁷⁵ Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit.

⁷⁶ idem, p : 36.

⁷⁷ Agustín de Hippona, *El maestro o la palabra*, Barcelona, Ed Trotta, 2003, p: 132.

⁷⁸ Sonia Nieto, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, op. cit., p: 45.

y son demasiado numerosas para no tener en cuenta el potencial de los docentes individuales.» Estas personas que recordamos, estos docentes que marcaron la diferencia, se acercan a la noción de maestro especial, único, es decir una persona atenta a los alumnos para aportarles lo mejor de sí. Muchos de nosotros hemos tenido la suerte de encontrarnos con un verdadero «maestro», como lo indica George Steiner⁷⁹: « *El contrapunto ideal de un verdadero Maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Los que hemos sido afortunados habremos topado con verdaderos maestros...* ».

Destacamos así en este punto los relatos entorno al profesor significativo, porque en un contexto educativo siempre más complejo y exigente, los profesores continúan siendo las fuerzas en presencia de la formación. Estos profesores que recordamos han marcado e influenciado nuestro modo de enseñar. Incluso tenemos tendencia a imitarlos en nuestros inicios, es una imitación que realizamos casi inconscientemente. Ovide Decroly⁸⁰ analiza la imitación como parte de la educación, en efecto la imitación hace parte de la evolución afectiva de la persona. En ella, reconocemos la simpatía o la afectividad que tenemos hacia una persona y que nos permite «recortar» un tiempo de aprendizaje, imitando a quién para nosotros es una referencia. Imitándola, consideramos la persona como modelo de valor y nos apropiamos de ésta como aprendizaje, integrándola en nuestra vida. Decroly nos habla de instintos de anticipación por esta imitación, por una preparación inconsciente a una necesidad o preparación iniciática en nuestra formación. Sin duda, la imitación nos muestra esta necesidad de reconocer ciertas personas como referencias, preservar el modelo en nosotros a través la repetición de lo que le identifica. Gabriel Tarde entiende la imitación como una *huella de fotografía inter-espiritual*⁸¹, donde el principio de la imitación hace parte de las dinámicas sociales, permitiendo la perduración, la continuación, las transformaciones de los colectivos. Se produce así una *irradiación imitativa*⁸², una resonancia vibratoria que prolonga, propaga los modos de ser, de vivir, de pensar, aportando cada uno sus fluctuaciones. La imitación es un fenómeno de las relaciones sociales, hace participar las personas a su entorno y los constituye como comunidad. La imitación nos señala una

⁷⁹ George Steiner, *Lecciones a los maestros*, op. cit., p: 27.

⁸⁰ Ovide Decroly, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Éd. M. Lamertin, 1929, p: 161.

⁸¹ Gabriel Tarde, *Les Lois de l'imitation*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, Editions du Seuil, 2001, p : 46.

⁸² Idem., p : 53.

onda vibratoria, una resonancia que se expande y atrae; nos señala esta significación que ha producido una persona en nosotros, transportándola en nuestra propia vida. Imitar hace parte de este proceso de socialización y de interacción, una imitación simpática y no una obediencia o instrucción rígida. Por esta mimesis, hacemos perdurar la resonancia de nuestros maestros.

Por lo tanto, más que una referencia, nos transponemos en su figura, por sus gestos, su manera de hablar y de exponer un tema, nos apropiamos de la persona para que perdure en nosotros. Como lo indica Edgar Morin⁸³, se produce una mimesis, porque imitándola, la poseemos y se deja poseer de una cierta manera por el espíritu del imitado. Morin nos explica a través de su experiencia y la de Roland Barthes, que es prácticamente una posesión que se produce, como una manera de continuar en su línea de pensamiento, de acción, pero también para que sigan presentes en nosotros. La perduración de la enseñanza se produce por estas realidades, por esta formación de los verdaderos maestros que nos hacen desear continuar en estas direcciones, que nos dan gana de retomar la « llama » y continuar en estas formas de enseñanzas que nos despiertan, que nos hacen crecer, que nos hacen imaginar, que nos forman y que producen una resonancia en nosotros.

Esta resonancia es esencial, el profesor puede producir este eco en nosotros que se expande, manteniéndonos en una vibración que nos permite seguir creciendo y potenciándonos. Son maestros significativos que finalmente forman una huella en nuestra persona. Georgina nos explica una relación positiva con una profesora que un día se acercó para hablarle, convirtiéndose en referencia pero sobre todo para inspirarle de poder regalar estas palabras a las personas que está educando hoy. Marta Jiménez explica todo su proceso narrativo en Argentina, donde estaba atenta a las formas de enseñar de ciertos profesores. Alfred Porres señala precisamente todo un cambio de dirección de su vida después de conocer a un profesor y finalmente Ricard San Martí recuerda también profesores significativos. Por ello, es importante desvelar los procesos significativos de estos profesores, revelándose estos momentos como epifanías de la vida, es decir como puntos nodales de nuestra formación.

El primer relato que destacaremos es el de Marta Jiménez, que narra todo su proceso formativo en la facultad de Bellas Artes de Argentina y como este ha ido marcando su

⁸³ Edgar Morin, *La méthode. La connaissance de la connaissance*, Paris, Le Seuil, 1986, p: 146.

manera de enseñar, pero sobre todo su forma de ser, como artista y persona. El primer ejemplo que nos da es el del profesor Miguel Ángel Vidal: Marta Jiménez nos explica en el 2do encuentro, como este profesor de pintura les enseñaba, según el modelo académico del arte, a pintar modelos, sombras, colores, pero después de un tiempo, «...comenzaba a hostigarte todo el tiempo para que rompieras aquello que había construido. Se acercaba a los caballetes, había un momento donde circulaba constantemente por los caballetes haciendo una especie de activismo emocional constante ». En este relato, Marta Jiménez nos explica como este profesor les llevaba a romper con este modelo académico de enseñanza artística, presionándole para que invirtiera todo su proceso modélico o riguroso de pintura. Les aconsejaba de tirar la pintura, romper el cuadro, echando el modelo y poniendo restos de pescados en su lugar. Así lo expresa: « Y pintábamos finalmente fuera de caballete, contra la pared y llevábamos un lienzo y ya no teníamos límite de tamaño, ni de pintura, una cantidad de pintura que aquello era una especie de orgía.»

En este modo de enseñar, se trataba de llevar a otro modo de ver, es decir romper con los prejuicios, ideas fijas que tenían los alumnos para llevarle de un golpe a otra dimensión, tal como lo indica George Steiner⁸⁴: « Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir». Además, destaco esta referencia a la orgía (que significa *orgé*, compartir pasiones) ya que según los relatos de Marta Jiménez, este espacio que se generaba en las aulas se convertía entonces en aventura, debido a que se eliminaban todos los límites a la actividad. Permitiendo esta realidad que todo el mundo participara desde sí mismo, sin obligaciones ni restricciones. Este espacio que se generó de libertad, se convirtió en una comunidad de encuentros efervescentes. Por eso nos acercamos a un proceso orgiástico, donde cada uno estaba con el otro de un modo contrapuesto a una enseñanza convencional, propia de las instituciones. Michel Maffesoli⁸⁵, parafraseando a Carl Schmitt, las denomina *orgias de educaciones*, que se proliferan sobre todo cuando las instituciones están en desfasajes con las efervescencias locales. Esta situación, en el caso de Marta Jiménez, correspondía bien a la realidad de Argentina, en una época influenciada por el mayo 68 en Francia, donde las escuelas de arte eran instigadoras de revolución. Marta recuerda otros profesores como la profesora de pedagogía, que utilizaba métodos especiales para enseñar su materia. Ésta les hacía

⁸⁴ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 26.

⁸⁵ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, Paris, Perrin, 2009, p : 56.

dramatizar las situaciones, con disfraces, generando grupos secretos, donde cada uno se dedicaba con mucho esmero a estas teatralizaciones de la actividad pedagógica. Por ello Marta afirma que también estas clases se acercaban a un estado de orgía.

Indudablemente estos profesores eran maestros especiales, personas que tratan de mostrar otra perspectiva de la educación, en este caso «rompiendo» el propio sistema de enseñanza estructurado. Estos relatos en sí definen un poco a Marta Jiménez que nos relata hoy sus experiencias educativas, donde se desvela una clara intención de dar otro modo de enseñar el arte, otro modo de formar. Por ello afirma: « *Si, yo creo que sí, ha influido en mi manera de enseñar y de ser, siempre, estando en Argentina he tenido esta tendencia, además es lo que tocaba, dentro de toda la comunidad educativa argentina, mientras viví ahí, hasta una determinada época, digamos que se enseñaba así, y más los profesores de artes* ». Estos relatos que compartimos con Marta Jiménez son epifanías de su historia de vida; porque los tránsitos de una vida no sólo son momentos referidos al tiempo, sino son encuentros intensos con personas que nos influyen transformando nuestra manera de ser y estar.

En los relatos de Georgina Escalante, se destaca otra faceta de estos profesores que marcan, los que han dado una atención especial hacia ella o hacia otras personas. Por ejemplo, nos cuenta, que cuando tenía 14 años, una profesora se acercó a ella para hablarle, no hablar de su materia, sino de ella misma. Finalmente el hecho de que un profesor se acerca a ella ha permitido que se sintiera vista y seguramente reconocida. Como el relato que nos aporta Sonia Nieto⁸⁶ cuando felicito a una de sus alumnas y el efecto que produjo:

Imaginemos lo que sucedería si a todos los niños de nuestras escuelas se les dijera que son "un regalo para el mundo". El poder de algo tan simple como esta frase cambió la visión de Beatriz hacia la educación, y puede hacer lo mismo con muchos otros niños. Debido a la fuerza de historias de este tipo he pensado mucho últimamente sobre el trabajo que hacen los docentes, el impacto que tienen, su capacidad de resistencia, y el papel clave que pueden desempeñar para representar el compromiso declarado de nuestra sociedad hacia la igualdad y la justicia.

⁸⁶ Sonia Nieto en *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, op. cit., p: 44.

Puede que en el hecho de masificar la enseñanza, los alumnos se sienten como un número más de todos los alumnos donde no se diferencia a ninguno. La diferencia sólo se establece por niveles académicos o de especialización, pero no desde un proceso singular y colectivo. En este sentido, el relato de Georgina Escalante demuestra esta necesidad de ser partícipe personalmente de un espacio y no de forma anónima u homogénea. Tanto Georgina Escalante como Marta Jiménez hacen referencia a personas que le han marcado en su forma de enseñar y que finalmente han influido en su modo de formar. Estas personas se convierten en modelos a seguir, son referencias que nos atraen, que nos atrapan y que de algún modo nos apropiamos de su aura al imitarlos. Desde los relatos de Ruth Galve, se desprenden también ciertas personas que han sido significativas para ella, donde el carisma y el modo de enseñar ha sido relevante en esta distinción de personas que hacen hoy parte de su historia de vida, así lo expresa:

Persones significatives? (...)De tots ells voldria destacar-ne un grup amb qui vaig arribar a tenir una relació d'amistat, ja des de la meva condició d'alumna (dos a l' institut i dos més a la universitat): van representar un gran estimul personal i intel·lectual i em van ajudar a creure en mi mateixa. A l'escola he pogut conviure amb dos o tres grans professors que han estat per a mi grans mestres, entre ells només una dona (i una altra que va deixar la docència)...

En realidad, ningún hace específicamente referencia a la materia, sino sobre todo al modo de enseñar, al modo de hacer vivir las clases y de generar un espacio compartido. No se refieren a profesores que se rigen solo a un saber, a una transmisión de conocimientos, sino que han sabido generar un espacio donde se consideraba al alumno personalmente y colectivamente. También Alfred Porres aporta comentarios sobre profesores que le marcaron, a tal punto que incidió en su recorrido y profesión actual. Alfred Porres menciona como persona significativa a Fernando Hernández, en la formación universitaria. Al entrar en la facultad de Bellas Artes, encontró un espacio propicio a las reflexiones en las asignaturas dirigidas por este profesor. Para él, participar de la asignatura de psicología del arte, le permitió repensar su trabajo artístico, trabajar desde la reflexión, en fin, recolocarse en el ámbito artístico hacia la docencia, por ello explica:

El momento de la facultad tuvo que ver con que a mí me ha permitido articular mi posición en relación a mi identidad dentro de bellas artes. Es decir uno entra en bellas artes con los prejuicios que esto significa el arte, el hecho de ser un cierto entendido y esto se desmonta por la propia

dinámica, bueno, hay gente que no se le desmonta, pero si tú tienes una mirada un poco crítica a lo que te están dando, pues se te desmonta. Entonces creo que tener un contacto con Fernando, supongo que también me sirvió para terminar de desmontarlo, pero también para articular, para tener un andamiaje, para poder construir otra identidad sobre esta ruina, o para poder reinventarme dentro de la facultad, y luego más adelante en esta incidente identidad docente, ¿no?

Agrega que le permitió encontrar un espacio de diálogo, encontrar interlocutores planteando retos diferentes, además generando otros encuentros con otras personas de la misma tendencia. Por ello define la acción de Hernández como de imán, en un sentido magnético donde ha generado una comunidad. Nos situamos delante un momento esencial en Alfred Porres, que se podría definir como epifanía de su historia de vida. Y desde esta situación en la cual se encontró Alfred Porres, marcado por este profesor y su modo de compartir, es lo que trata de generar en sus aulas, con los alumnos con quien comparte el año escolar. En estas historias de vida, se destaca la importancia del modo de enseñar, que no se concreta solamente en una metodología, sino la atención y el espacio que genera el profesor. Aquí podemos hacer referencia a Georg Simmel⁸⁷ cuando nos habla de aula como *cuerpo astral*; podríamos decir que estos profesores que han sido significativos en los entrevistados, generaron un espacio especial. Un lugar donde alumnos y profesores pudieron participar de una nueva dimensión astral. Estas personas, estos momentos que llegan hasta nuestro presente, son realmente epifanías en las historias de vida de estos profesores. Estamos ante puntos nodales que participan del cuerpo de la formación.

3.3 El encuentro con el otro

Es así que nos acercamos a la necesaria reflexión sobre la relación profesor y alumno, eje de esta investigación, que aparece como transcendental en las narraciones de los profesores. Hemos subrayado la importancia de esta relación desde la influencia que genera en la vida de cada uno. Asimismo, la importancia de este modo de repetir, de mimetizar los gestos, palabras y modo de ser de los profesores significativos. Todas estas dimensiones nos recuerdan cuanto es esencial esta relación que se establece en los espacios de enseñanza. Sin embargo, cada profesor establece un encuentro bien distinto

⁸⁷ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, Barcelona: Gedisa, 2008, p 45.

con sus alumnos según su perspectiva pedagógica. El encuentro con el alumno es entonces primordial, nos permite comprender cuál será la relación que emergerá, su situación frente al alumno y su modo de enseñar.

En este punto, destacaremos el lugar que el profesor otorga al encuentro con el alumno y como esto determina su concepción del alumno, de la educación. Iniciamos con Georgina Escalante que afirma que considera el encuentro con el alumno como un momento sagrado, es decir donde se da la posibilidad que dos personas dialoguen y se comuniquen. Para ella, los protagonistas de su enseñanza son los alumnos, donde el profesor acompaña y potencializa la formación. Carme Castelvi prepara previamente este encuentro, a través de las reuniones previas con los tutores. Estas reuniones permiten que el docente no inicie desde cero, sino que tenga una cierta idea de las personas con las cuales se encontrará y compartirá el año. Debemos subrayar que en esta concepción, eliminamos la posibilidad de sorprendernos con el nuevo alumno, nos basamos en una interpretación de otra persona que deja lugar a prejuicios que pueden obstruir un buen encuentro, como le sucedió a la alumna Anna : « *En primer de la ESO tuve un profesor que me las hizo pasar muy mal, no me respetaba nada, e iba diciendo a todos los profesores que era una mala persona, me excluyo del colegio y todo, hablo con mis padres y les dijo que tenía un mal corazón, incluso paso un informe al profesor que tendría en segundo de ESO que me describió como una chica muy conflictiva, mala persona... ¡horroroso!* ». En esta situación, toma relevancia la figura del tutor, como persona que « sabe » y « conoce » el alumno en todos los aspectos, tanto académicos como personales, otorgándole un cierto poder frente a los otros profesores. Pero las palabras y juicios se derrumban enseguida nos encontramos con los alumnos o al contrario, se fortifican y no dejan lugar a nuevas oportunidades.

En cuanto en la relación cotidiana, Marta Jiménez nos comenta que en su relación diaria, suele integrar sus humores, su parte intuitiva y natural. Por ello explica que tiene una relación *light* con los alumnos, es decir, un trato cerca de lo informal, espontáneo, que no tiene este decoro que podrían tener otros profesores. Pero confiesa que en este tipo de relación, nunca ha podido solucionar el tema de la distancia. Al tener esta relación informal, por ejemplo en Argentina, cuando daba clases en sitios más desfavorecidos, narra que a menudo los alumnos iban a su casa; tanto para pedir temas de clases como para pedirle comida o dinero. Hasta tal punto que no había separación entre su vida cotidiana y las situaciones escolares. Asimismo, nos explica que los

profesores de artes suelen tener un mejor acercamiento a los alumnos, sólo con la manera de vestir, que en general es más cómoda, manchada de pintura y todos estos detalles que hacen sentir una persona más cercana a ellos.

Derna Vignoli, por otra parte, explica que desde el inicio, su sonrisa hace que llegue a ellos, como clave de comunicación, cuidando desde el principio su tono de voz, palabras y gestos. Trata de dar una sensación de proximidad, cerca de sus intereses, dispuesta a escucharlos y compartiendo un espacio. Favorece, desde esta posición, el dialogo, así lo expresa: « *Cada encuentro se hace un momento agradable, donde todos hemos aprendido y enriquecido, conformando un instante donde nuestro interior "se expande"....*». Carme Castelví, en el primer encuentro, nos explica que la relación que ha tenido con los alumnos ha divergido mucho según los ámbitos en los cuales se encontraba. En el bachillerato nocturno, con alumnos ya adultos y casi de la misma edad que ella, la relación con ellos ha sido fácil, pero con adolescentes ha sido más difícil. Por ello, hace una diferencia entre los niños, donde explica que nunca se sintió tan querida, ya que los niños suelen tomar como referencia a la maestra. Pero con los alumnos de ESO, encuentra más dificultades porque suelen criticar más todo lo que se hace. Así afirma que la edad influye y es más propicio con los pequeños y los adultos. Esto se relaciona con el análisis de Zigmun Bauman⁸⁸, cuando explica que entre la generación adulta y la generación de jóvenes suele no haber comprensión. Es decir, los adultos no comprenden los gustos, actitudes, tendencia de los jóvenes y los jóvenes, sienten una distancia infranqueable con los adultos. Es entonces la incompreensión y la distancia que se instaló entre adolescentes y adultos como lo vivió Carme Castelví. El encuentro con el alumno supone una acomodación de su relación con ellos, para evitar sobrepasar ciertos límites que considera necesario para su formación. Esta realidad se establece en una relación sociable, podemos decir « profesional », de un modo correcto y respetuoso, donde cada uno conserva y limita su posición. En este sentido estamos más en la representación que presentación. Edgar Morin⁸⁹ expone este mismo problema donde explica que la coexistencia de dos universos que se ignoran mutuamente ha existido siempre: el del profesor y el del alumno. La situación de Carme Castelví acentúa la incompreensión que se produce entre dos generaciones. En este caso, los profesores sufren la arrogancia o el irrespeto de los jóvenes traduciéndose con castigos

⁸⁸ Zigmun Bauman, *una nova escena del drama entre vell y jove*, Barcelona, Observatorio Catalá de la Juventud, 2008.

⁸⁹ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p. 160.

o marcas de irritaciones que crecen en la medida que el abismo se abre siempre más. Así, Edgar Morin afirma que : « *Les deux univers non seulement ne se comprennent guère, mais parfois se rejettent* »⁹⁰, un sentimiento de rechazo en los dos sentidos que se ahonda, se amplifica y se vuelve difícil de borrar. Esto acentúa la disolución del prestigio de los docentes y su pérdida de misión para perderse en la profesión; el encuentro se convierte en una simple relación profesional contractual marcada, estructurada por conocimientos arbitrarios. Cuando hablamos de relación contractual, nos referimos a Rousseau⁹¹, quién desde su contrato social, expone como la vida en sociedad conlleva establecer contrato con las personas con las cuales convivimos, es decir unas relaciones sociales correctas, medidas, pensadas, profesionales y no sentidas. A esto se opone la relación afectiva, solidaria y de correspondencia. Por ello podemos establecer la socialización desde estas dos vías, relaciones contractuales o relaciones afectivas.

Ricard San Martí también coloca el encuentro como principal en su inicio de curso y en relación a la materia, así lo expresa: « *El objetivo, lo primero que planteo cuando empiezo un curso es que todo el mundo tiene que estar bien, ellos y el profe. Y esto da lugar a buen ambiente, a un buen clima. Condiciones para que todo el mundo este bien, pues respeto, que traigan el material, que se esfuercen, que trabajen* ». Ricard comenta que enseña en ámbitos difíciles y situaciones cotidianas tensas, donde su objetivo es mantener un ambiente de trabajo. Sus concepciones son distantes del alumno, sitúa al alumno como una entidad diferente, no comprensible, por una mirada fragmentada que repercute en el aprendizaje de todos. En Alfred Porres encontramos otro sentido del encuentro, ya que plantea una relación distinta. Él sitúa toda la importancia de la educación en esta relación que se establece al primer día de entrar en el aula. Alfred nos explica que el primer día que inicia un curso, plantea directamente la idea de construir una comunidad de aprendizaje. En ello, se inicia por un primer acercamiento para conocerse y establecer una complicidad que les podría acompañar en todo el proceso de aprendizaje, tomando conciencia de un grupo, una identidad colectiva. Alfred Porres agrega: « *El proyecto se inicia desde una perspectiva que hay una comunidad que aprende colectivamente* ». Alfred Porres indica que muchos

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1992.

profesores inician las clases explicando o determinando primero las condiciones, las normas, las reglas del espacio de la clase. Instauramos entonces, desde el inicio, un espacio regulado donde cada alumno, según cada profesor deberá adaptarse y conocer las normas de cada uno. Este primer acercamiento oficializa, sitúa el poder del profesor como el que establece las reglas del espacio y como dirigente de la clase; posicionándoles en una situación de sumisión y adaptación a sus normas.

Al contrario, Alfred Porres pone en relevancia todo el aspecto colectivo que implica entrar en un centro escolar. Como estar en una institución y en el ámbito de la educación, implica insertarse en un modo de convivencia hacia una etapa de socialización. Edgar Morin⁹² entiende la calidad de la relación como el ambiente, el clima que permite que el aprendizaje sea en correspondencia con esta atmósfera que se ofrece, favoreciendo el proceso de cada uno. Lo que subraya Alfred Porres en su relato:

Es un modo de experimentar, de relacionarse, porque claro, lo que vengo a aprender en este espacio, vamos mucho más allá, resuena en muchos más aspectos que lo que el programa dice o de lo que el profesor dice. O sea el aprendizaje no solo es en un sentido de transmisión, sobre todo es una tarea de relación y aquí entra todas las subjetividades de los sujetos implicados. Y yo desde mi punto de vista hay múltiples aprendizajes, para mí la experiencia pedagógica es la experiencia en el aula, como lugar de encuentros entre sujetos. Tiene que ver con esta complejidad de esferas que se interseccionan. Y luego el aprendizaje que cada uno hace tiene que ver con como cada uno reconstruye este momento de encuentro.

Desde las palabras de Alfred Porres, que se acerca totalmente al sentido que queremos dar con esta investigación, nos abre un punto que epifaniza este proceso de socialización producido por la escuela. Explicando que el aprendizaje se sitúa en el significado que cada uno atribuye a este momento de encuentro, donde este encuentro puede transformar a uno mismo, como lo expresa Van Manem⁹³: « *El propósito pedagógico es también la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como con una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida* ». Se determina así la importancia de situar la escuela como un espacio de encuentros, un espacio de aprendizaje colectivo, donde si es importante la formación que se dará. Pero es ante todo un espacio donde las personas se encuentran e inician un proceso de socialización que pasa por la formación en convivencia. Por ello, Alfred

⁹² Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 158.

⁹³ Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit., p: 36.

Porres agrega: «... yo me planteo la relación pedagógica como un lugar de encuentro entre sujetos, un lugar de aprendizaje en el cual el aprendizaje se construye a través de relaciones y de la colaboración entre los sujetos que participan del aprendizaje.»

Si bien Alfred Porres pone todo el interés de la educación en este encuentro, nos relata situaciones contrarias en su instituto. En efecto, se realizó una encuesta en su institución a partir de un cuestionario sobre gestión del aula, donde un profesor indicó como estrategia que no permitía que ningún alumno le hiciera preguntas personales. Desde este comentario Alfred Porres reivindica aún más la necesidad de generar, al contrario de este profesor, un vínculo afectivo en el cuál se pueda establecer una relación más personal. Que cada persona que participe de este espacio de aprendizaje pueda tejer este vínculo visibilizando sus propios saberes, que no son sólo saberes curriculares, sino también personales. Por ello Alfred explica que en este sentido, el aula ya no se puede ver como un espacio que se divide en tres agentes: profesor, alumno, saber, sino como una complejidad de factores y de procesos:

Empezar a ver el aula, no como un lugar en el que hay un profesor, un libro de texto y un alumno, que hay muchos procesos, al contrario hay todo un desparrame, una cartografía de saberes, de sujetos, de deseos, y esto vamos a tener que empezar a crecerlo y marca un posicionamiento político diferente dentro del aula, te sitúa en otra posición, en una posición más horizontal en relación al alumnado, más de mediador, y una persona que sí guarda una posición de profesor y de experto pero que construye de otra manera su identidad.

Alfred Porres propone entonces un desplazamiento de posicionamiento del profesorado. Empezar a poder situarse en relación horizontal, es decir generando otra cercanía con los alumnos, donde uno no se sitúa encima del otro, sino que se pueda generar un aprendizaje compartido, sin que el profesor pierda la situación de experto, de maestro. Colocándose siempre el profesor en actitud de acompañamiento. Esta concepción dominante y jerarquizada que consiste en construir e inculcar saberes sin tener en cuenta lo que transporta, lo que es cada persona, es bien cartesiana⁹⁴. Descartes lo comparaba a una vieja casa como un caos que se debía destruir y reconstruir según un orden racional. Es la idea de la tabula rasa o de destruir lo que el niño transporta para construir y llenar de conocimientos correctos. Como lo indica Emile Durkheim : « *Comment, dès lors, l'individu peut-il prétendre reconstruire, par le seul effort de sa réflexion privée, ce qui*

⁹⁴ René Descartes, *Le Discours de la Méthode*, Paris, Vrin, 1963.

*n'est pas une œuvre de la pensée individuelle ? Il n'est pas en face d'une table rase sur laquelle il peut édifier ce qu'il veut, mais de réalités existantes qu'il ne peut ni créer, ni détruire, ni transformer à volonté. »*⁹⁵

Plantear la educación como un encuentro, es tener en cuenta que dos personas se reúnen horizontalmente en los mismos espacios, donde no se trata de dominar, sino de ofrecer un espacio afectivo donde pueda confluír la complejidad de los pensamientos que se cruzan y se entretajan.

En este sentido Ruth Galve comparte estas reflexiones, donde ella relata que entiende la enseñanza-aprendizaje básicamente como un diálogo, donde su ideal sería pasear por la ciudad y hablar con sus alumnos, dando otro sentido más natural de la educación. Aporta que cuando en su clase se logra una instancia de dialogo, siente que se acerca a lo esencial del magisterio. Es así, que desde estos relatos destaca la importancia y valor que se da al encuentro en estos profesores; aunque según que inicio establecen con sus alumnos, puede modificar la relación que se establece durante el curso. En ello, determina la relevancia de tomar en cuenta este aspecto de encuentro con los alumnos, ya que son las personas con los cuales se convive como mínimo un año escolar. En este sentido podemos preguntarnos: ¿Por qué no favorecer esta interacción y dar un sentido afectivo al espacio educativo?

Solo por este primer encuentro, el alumno puede posicionarse en un aprendizaje forzado o un aprendizaje favorable, donde el dialogo, la relación entre el profesor y el mismo le permitirá de enriquecerse, así como también de enriquecer el todo. En este sentido, es relevante el relato de la alumna Alexandra:

Un profesor es una persona, y como otra persona cualquiera que convive conmigo gran parte del tiempo me puede aportar cualquier tipo de aspecto. Me aporta conocimientos del mundo, de la lengua, de cultura, pero también me puede aportar conocimientos sobre la vida, la convivencia, hasta aspectos de uno mismo que sin la ayuda de otras personas no nos damos cuenta. Como convivo con ellos mucho tiempo, el conocimiento que me aportan no se delimita en lo que pone en los libros.

Los mismos alumnos son conscientes de lo que representa estar con profesores en su cotidianidad y como ello evidencia un tipo especial de convivencia. En este sentido, la

⁹⁵ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, PUF, 2009, p : 46.

investigación realizada por Sonia Nieto⁹⁶ tiene relevancia, pues nos comparte experiencias y relatos de profesores consciente de estas realidades y de su acción sobre los alumnos. El objetivo era de determinar cuáles son las razones, a pesar de las dificultades que comporta la enseñanza, de seguir en esta acción de educar. Sonia Nieto nos explica como los docentes no son meras esponjas, que absorben las ideologías dominantes y las expectativas que flotan por la atmósfera. También son agentes activos cuyas palabras y hechos pueden cambiar vidas, para lo mejor y para lo peor: « *los docentes aún pueden marcar la diferencia en las escuelas y las vidas de sus alumnos* »⁹⁷. Los docentes pueden ejercer y ejercen una gran presión e influencia en las vidas de sus alumnos.

Según el encuentro, el espacio educativo puede vivirse como un lugar obligatorio lleno de normas y condiciones o como una dimensión que posibilita encuentros y un aprendizaje común. Esta situación, este ambiente que puede emerger del espacio educativo, depende principalmente del profesor en su manera de establecer el encuentro con el alumno. Éste también puede considerarlo como un constreñimiento (ciertos profesores perciben los alumnos como enemigos que debemos desconfiar) o como una oportunidad. Por lo tanto, esta relación puede constituirse como el núcleo, el corazón de la educación, un aporte singular que restablece el encuentro de una persona con otra en el centro de la formación. Esto es parte sustancial de la socialización que forma y transforma toda persona.

3.4 El Maestro clandestino

A través de estos relatos, desde estas historias de vidas de profesores, estamos desvelando otro sentido de las acciones de los docentes, que tratan de dirigirse hacia otra educación. Por ello, la identificación de profesor que hemos ofrecido, corresponde a otro estadio de la educación. En ello, formar al ser, favoreciendo los propios procesos de cada alumno, adquiere una situación central en sus espacios educativos. Estas narraciones revelan otro sentido de la educación que dan estos profesor, hacia una formación más cercana de la iniciática, como acompañamiento del alumno. En esta posición, el encuentro con el alumno da todo el sentido a sus propuestas, a su actividad

⁹⁶ Sonia Nieto, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, op. cit..

⁹⁷ Idem, p: 45.

pedagógica. En ello, los profesores consideran al alumno como persona en sí misma, y no como futuro adulto. Se establece así una relación más horizontal, que no está centrado sobre el poder o el saber, sino sobre el proceso que están viviendo. El profesor, a pesar de poder ser una referencia, no modifica su forma de ser, no trata de mostrar una representación de una persona superada y que domine todo. La autoridad del profesor no se basa en esta perspectiva, sino bien al contrario, el profesor se puede situar en la misma actitud de aprendizaje que los alumnos, mostrando la posibilidad de seguir aprendiendo en cualquier dimensión. Alfred Porres nos comparte esto, donde el mismo se plantea desde sus clases que él aprende a la vez que los alumnos, aunque él guarde una situación de persona que está aquí para aportar, acompañar. Él siempre se sitúa en este aprendizaje compartido:

Siempre me planteo aprender, hay como un desplazamiento de tránsito del docente como alguien que enseña al docente como alguien que aprende. Para mí es fundamental aprender de este proceso, no sólo porque ya forma parte de mi formación y de mi tendencia como docente que aprende de su propia práctica, sino porque para mí, yo pienso que mi disposición y de mi colocación dentro de la red de aprendizaje, de la comunidad de aprendizaje que construimos, sería muy diferente si yo fuera una persona que no aprende. O sea el hecho de colocarme como alguien que aprende de ellos, me permite facilitar que circule de otro modo. Entonces yo siempre el sentido de aventura también, es una aventura para mí,...

Colocarse dentro del espacio escolar como persona que aprende da otro sentido al profesor como referencia, ya que no se sitúa más como ejemplo perfecto a seguir, sino más bien como referencia de un ser-siendo que vive en la cotidianidad. Entonces la educación se revela como un momento de convivencia donde podemos aprender todos juntos. Esto cambia totalmente las interacciones que se establecen entre todos los que participan de ella, creando un espacio de correspondencias dialógicas, donde el profesor acompaña al alumno para revelar lo mejor de cada uno.

El profesor, en esta dinámica de interacciones no es más el centro o el eje del proceso de aprendizaje de los alumnos, pero está ahí, acompañando. El profesor se acerca, ayuda, pero no es directivo, impositivo. Su presencia se sitúa como sugestión, insinuación, invitación afectiva que toma en cuenta los trayectos personales que siguen los alumnos. Acompaña discretamente sus procesos a través del diálogo, la reflexión, la palabra y el silencio sin imposición. Este modo discreto, difuso, pero que pasa igualmente, es un modo sin imposición, es un acompañamiento continuo en lo cotidiano que se hace más

significativo con la experiencia. Todo lo que parece banal en el fondo se inserta profundamente en la formación. A menudo, parece que nada pasa, pero todo está ahí, interiormente y en lo colectivo, en esta atmósfera, este espíritu que envuelve. Como lo hemos enunciado en el inicio de este estudio, estos procesos son invisibles o muy poco perceptibles, donde descubrirlos es como *escuchar la hierba que crece* según Marx.

Así, la enseñanza o más bien la iniciación, se realiza como un soplo, una sugestión que se inserta en los procesos de las personas de una manera discreta, que se difunde en todos los trayectos de las personas. El maestro especial es el que realiza esta formación en paralelo al sistema, pero no en oposición a éste, más bien como contra-corriente. Es una subversión discreta que pasa entre las personas de una manera desapercibida, sensibilizando a las personas concernidas. Esta acción de formación indirecta no se basa en una imposición, ni en lo que debe aprender o memorizar el alumno, sino en lo que sucede en el margen. Estamos fuera, estamos en la dimensión de lo sensible, de la inteligencia afectiva, de todo aquello que permite el *épanouissement*, el despliegue de la persona. Es a partir de pequeños comentarios, de una frase marginal, de pequeñas observaciones lanzadas de un modo alusivo, un poco en desfasaje, que se puede detonar un proceso interior, una apertura hacia nuevos umbrales. En las propias palabras de Steiner: « *Ça peut être l'expérience d'un moment. C'est ce qui est étrange. Le choc qui change une vie peut être une remarque presque au hasard.* »⁹⁸

La acción de estos maestros es lo que pasa al costado, aunque pueden seguir el programa y se adaptan de algún modo, pero que finalmente, clandestinamente, lanzarán pequeñas actividades a modo de sincronicidad⁹⁹. Desvelando un modo de ser de una manera discreta, a través de otro acercamiento a la enseñanza, de otro modo de estar juntos y de sugerir. Nos situamos entonces en una situación de acompañamiento, un acompañamiento cotidiano y cercano. No nos situamos más en una lógica paternal, sino más bien fraternal, donde se realiza un *feed-back* entre las dos partes, los jóvenes aportan al profesor y el profesor acompaña en este proceso. La clase se vuelve como un cuerpo astral¹⁰⁰, como espacio de reunión donde el profesor y los alumnos alcanzan una dimensión nueva, la que conecta el conocimiento con sus vidas.

⁹⁸ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 111.

⁹⁹ Carl Gustav Jung, *Synchronicité et Paracelsica*, op. cit., p : 23.

¹⁰⁰ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit., 2008.

En este sentido, los alumnos reconocen el espacio distinto, el maestro especial, dándose cuenta de la nueva dimensión que se genera. Por ello Alfred Porres indica la reacción de los alumnos frente a su planteamiento de otra educación:

Entonces ellos decían que para ellos había sido muy importante, primero les había sorprendido el cambio de perspectiva en relación la materia, había sido que no se podían imaginar que se podía plantear otro tipo de construcción de aprendizaje. Había como un elemento de repensar, de abrir perspectivas. Después les había también como capturado esta idea de construcción colectiva y de que ellos podrían formar parte de esta construcción, o sea que no fueran simplemente receptores de informaciones, sino que ellos se implicaban en un proyecto y tenían cosas que decir, y lo que ellos decían no tenía un espacio marginal, sino que tenía un espacio central dentro del proyecto.

Estos procesos de interacciones que se engendran en el espacio educativo, donde el profesor y el alumno se sitúan más en una relación solidaria, fraternal, se escapan de las programaciones, de un sistema educativo totalmente regulado. Así alumnos y profesores producen realidades intersticiales, que se convierten en verdadero momentos de aprendizajes. Los alumnos cuando terminan su paso en las etapas escolares, tienen más tendencia a recordar estos momentos, estas interacciones con sus profesores y compañeros. Momentos donde se ha creado una correspondencia personal y colectiva, más que conocimientos específicos enseñado. Marta Jiménez en su relato, durante el 3er encuentro, justamente nos explica que los alumnos al finalizar el año, hicieron una presentación de momentos que le marcaron y ahí, aparecieron todas las actividades que habían realizado en su clase.

Es así que podemos dar cuenta de un retorno, una reemergencia de procesos más sensible y personales hacia los alumnos. Donde el profesor se preocupa particularmente del proceso de cada alumno, tomando una posición más de «maestro», que acompaña, que se preocupa del proceso de formación del alumno. Sin embargo en los relatos de algunos profesores, denotamos ciertas diferencias entre los que mantienen una estructura formal moderna de la educación y los que introducen una educación más afectiva. Estas tensiones entre estas dos tendencias de docente, la han vivido Marta Jiménez, Isabel Herrero, Georgina Escalante, y también Alfred Porres, indicando cada uno como algunos profesores se resistan a dar una nueva perspectiva de la educación.

Como lo indica George Steiner¹⁰¹, parece que la mayoría de los profesores se abrazan a una enseñanza racional, aplicando una programación y una estructura rigurosa : « *En realidad, como sabemos, la mayoría de aquellos a quienes confiamos a nuestros hijos en la enseñanza secundaria, a quienes acudimos en busca de una guía y ejemplo, son unos sepultureros más o menos afables. Se esfuerzan en rebajar a sus alumnos a su propio nivel de faena mediocre. No "abren Delfos", sino que lo cierran.*»

Por ello estos profesores que se preocupan de generar otro tipo de educación, los llamo *maestros clandestinos*, ligado a lo que Michel Maffesoli¹⁰² denomina reyes invisibles. Indica que es importante desvelar los reyes invisibles de la sociedad, los que promueven nuevas efervescencias y desde donde pueden realmente emerger los cambios sociales. En este sentido, considero algunos profesores como reyes invisibles, como maestros clandestinos, como personas que se mantienen en secreto pero que de manera discreta, solitaria, tratan de aportar al desarrollo de las personas desde la educación. Son fuerzas vivas que inician cambios, generando ideas que renuevan la educación todos los días. Como lo indica Michel Maffesoli¹⁰³, es por la potencia de estas ideas pertinentes, de estas fuerzas invisibles, de esta virtud seminal, que se va más allá de cualquier poder institucional. Realizan y renueva su labor en la discreción de las estructuras y normas, para engendrar un espacio liso con los alumnos, tal como lo explica George Steiner: « *Es frecuente que permanezcan en el anonimato: aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos.*»¹⁰⁴

Encarnan una nueva perspectiva de la educación, más cercana a los alumnos y sus procesos. Trabajan más en presencia con la persona, con el alumno, desde la interacción y la conformación de una correspondencia con el grupo. Es una educación como acompañamiento que no está asentada en un poder, sino que toma en cuenta las potencias nacientes en los alumnos, desde una relación más horizontal. Aquí, el primer encuentro con el alumno toma un gran significado, permite que se construya toda esta correspondencia a lo largo del curso y fuera de el. Esto da una dimensión mucho más

¹⁰¹ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 26.

¹⁰² Conferencia de Michel Maffesoli sobre educación, Congreso de Sociología, Barcelona, septiembre 2008.

¹⁰³ Idem, p : 23.

¹⁰⁴ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 27.

afectiva de la educación, una visión más global o sistémica. Consigue conformar un entorno de correspondencias que favorece la solidaridad, la comunidad entre las personas. La confrontación se produce entonces desde las instituciones y profesores que rechazan estos modos incluyentes, haciendo perdurar la educación como transmisión de conocimientos. Los maestros clandestinos operan entonces con astucias, como lo indica Michel de Certeau, desbaratando el juego de la institución, del espacio instituido, a través de actividades, de experiencias sutiles a modo de resistencia: « *résistance de groupe, qui faute d'avoir un propre, doivent se débrouiller dans un réseau de forces et de représentations établies. Il faut faire "avec" »*¹⁰⁵. Estos profesores solitarios, estos maestros clandestinos, se escapan de los programas permitiendo un nuevo modo de estar juntos en el aula, permitiendo una verdadera formación de la persona. Tal como Michel Maffesoli nos habla de un reencantamiento del mundo¹⁰⁶, los maestros clandestinos están generando un reencantamiento de la educación. Es decir, gracias a este tejido vivo y silencioso, gracias a ellos, la educación está recobrando su sentido sensible inicial.

Es un reencantamiento, porque en estos procesos que emergen desde los maestros clandestinos, se vuelven a encantar los espacios educativos, devolviendo el sentido mágico de la enseñanza. Lugar donde el discípulo acude al maestro con ansia de participar de su magia. Desde la línea de sociología francesa, solemos volver a los principios arcaicos para comprender nuestras formas de vivir actuales, nuestros rituales tribales que quedan diluidos en lo cotidiano, pero que sin embargo siguen actuando y estructurando nuestros imaginarios. Por ello, relaciono el maestro clandestino con el mago¹⁰⁷, ya que el mago tiene esta facultad de evocar, de hacer vislumbrar sorpresivamente una realidad, cosas que otros aún no ven. Es decir el mago nos acerca a un mundo misterioso y encantando, el maestro clandestino vuelve a dar un sentido misterioso y evocador de la educación, que se realiza en secreto y en comunidad. La creencia en lo que se invoca, en lo que se genera y también en la participación del secreto, constituye el corazón de la comunidad. La noción de secreto es esencial en la formación de una comunidad, ya que da la fuerza de la colectividad, lo que las une y las separa de los otros. Según Georg Simmel, el saber de los unos y el saber de los otros es

¹⁰⁵ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, op. cit., p: 35.

¹⁰⁶ Ver Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., 2009.

¹⁰⁷ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf, 2004, p : 5.

lo que determina las relaciones, donde el no conocimiento acrecienta el misterio, dando confianza a la relación; porque el secreto nos ubica en una situación de excepción: «... *il agit comme un charme dont la détermination est purement sociale, indépendant dans son principe du contenu qu'il protège...* »¹⁰⁸. Por ello, estar en el espacio secreto o mágico que propone el maestro clandestino, nos reencanta, reencanta la educación y todo lo que de ella participe. Como lo indica Mircea Eliade¹⁰⁹, lo que es fundamental en las comunidades, tribus, es la participación en lo sagrado, por ello, reencantando los espacios educativos, les volvemos a dar un sentido sacro y la atracción de participar.

Además, si nos referimos a la concepción de iniciación, los maestros en las tribus eran más bien los brujos, los sabios-mayores, los druidas según cada agrupamiento y leyes de estas tribus. El que dirigía todo el proceso de aprendizaje e iniciación de los jóvenes era esta figura mágica que cada tribu tenía. Ya que el mago, el que poseía los poderes mágicos, es el que reconocía, sabía evocar y ensamblar estas fuerzas misteriosas de la naturaleza, de las personas y del cosmos. Asimismo como el mago, el maestro clandestino sabe reconocer las tendencias, las inclinaciones de las personas. Pero para poder hacer actuar estas fuerzas mágicas, debe contar con la creencia de los participantes, no puede juntar y evocar estas fuerzas si hay una persona que no cree o no participa de esta magia, tal como lo explica Marcel Mauss: « *Encore de nos jours, les spirites n'admettent chez eux aucun incrédule, dont la présence empêcherait, pensent-ils, la réussite de leurs opérations* ».¹¹⁰ En la enseñanza sucede lo mismo, el profesor debe poder contar en la creencia de los alumnos hacia el propio profesor y hacia el conocimiento que comparte. Se relaciona con el relato de Alfred Porres, cuando recuerda que sus alumnos le confesaron que al principio no comprendían nada, pero sabían que al final harían las conexiones necesarias para comprender y relacionarlo con sus vidas. En este sentido, los alumnos creyeron en Alfred como maestro, como mago que tiene este poder de evocar, hacer emerger otros procesos en el aula y en ellos. Por ello, la intuición es un factor esencial en este proceso, donde el propio maestro tiene la intuición de lo que sucede y puede suceder con los alumnos. En cuanto a los alumnos, intuyen, reconocen súbitamente el maestro en el cual confiarán. Todos los alumnos reconocen inconscientemente los maestros especiales, particulares.

¹⁰⁸ Georg Simmel, *Secret et sociétés secrètes*, Paris, Circé Poche, 2009, p : 43.

¹⁰⁹ Mircea Eliade, *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2008, p : 156.

¹¹⁰ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, op. cit., p: 85.

En este proceso, todos creen en lo que están compartiendo, en lo que está germinando, en lo que está emergiendo. Por ello es un proceso grupal, colectivo, unificador y no aislado, aunque el maestro o el mago parecen trabajar en solitario. Se basa en las fuerzas colectivas, donde se genera toda una relación entre las personas, por ello podemos hablar de clase como cuerpo astral, porque todos están participando de esta nueva dimensión mágica o reencantada de la educación.

También tal como lo indica Marcel Mauss¹¹¹, la magia se realiza a través de ritos diversos, con objetos, invocaciones, danzas, etc. Podemos decir que en las formas de enseñar se produce también una diversidad de ritos, desde el saludo de entrada hasta diversos procesos que se establecen en el aula. En ello se conforma la unión entre esta colectividad en correspondencia, donde cada uno es parte de este grupo, de este espacio y reconoce los procesos que marca el profesor y los compañeros. En este sentido, retomando el concepto de Marcel Mauss que nos habla de ritos simpáticos¹¹², las aulas, los espacios escolares se llenan de pequeños ritos, de momentos propicios que advienen para conformar el espacio educativo. En ello se religan las personas, en estos procesos de asociaciones simpáticas donde cada uno está en relación con los demás. Se fomenta este estar juntos, este espacio diferente, evocando correspondencias y unión entre las personas que participan. Por lo tanto, los maestros clandestinos son las figuras que aparecen en la nebulosa de la educación, en este espacio tan confuso e inestable de la enseñanza, donde de una manera discreta operan mágicamente sobre los alumnos. En este estadio de invocación, podemos hacer referencia al mana, es decir a esta energía que poseen los magos, que es parte de los ritos mágicos. El maestro clandestino es un maestro que cautiva, seduce, atrapa y cuando entramos en sus aulas, en nuestras aulas, somos conscientes que entramos en un espacio distinto. En este momento de sacralidad del espacio, de este secreto que nos mantiene unidos, se desprende toda una energía que condensa el espacio, lo hace misterioso y penetrante. Esta potencia o este mana que se desprende del maestro clandestino, es una especie de irradiación, de radioactividad según Georg Simmel, como una *parure* (traducción más próxima: *aderezo*):

On peut dire que l'homme a une certaine radioactivité, chacun est entouré de quelque sorte d'une sphère de signification, plus ou moins grande, qu'il

¹¹¹ Idem, p: 47.

¹¹² Idem, p: 58.

*irradie, et où doivent se plonger tous ceux qui ont à faire à lui – une sphère où se mêlent inextricablement des éléments physiques et des éléments psychiques : d'une manière ou d'une autre, les influences perceptibles par les sens, qu'un être répand sur son entourage, sont les vecteurs d'une fulguration spirituelle...*¹¹³

Esta irradiación, esta esfera, este campo magnético como una *parure* invisible pero perceptible, es este aura que nos transporta, que nos seduce y nos atrapa en estos espacios clandestinos. Del maestro emana un aura, una energía que se vuelve física, el Eros mismo, en las palabras de George Steiner: « *Dès le début, j'ai vu ce qu'était un maître. C'est tout simplement quelqu'un qui a une aura quasi physique. La passion qui se dégage de lui est presque tangible. (...) C'est quelque chose qui ressemble à l'amour, à l'éros.* »¹¹⁴. En mi recorrido, durante el doctorado, tanto en Francia como en España, penetrar en el aula de las clases de doctorado siempre me ha implicado miedo y ansias. Ansias de ya estar compartiendo este momento mágico de reflexión y miedo, por entrar en este espacio donde todo el mundo ya estaba sentado, concentrado, y mi entrada implicaba un corte de este aura de la clase. Entraba consciente a un espacio distinto en cual sabía que viviría un momento diferente, un instante atemporal místico. Por ello podemos decir que en estas instancias donde se reúnen personas alrededor del maestro clandestino, se genera una energía similar al mana. Tal como nos comparte Marcel Mauss¹¹⁵, el mana es la energía que envuelve el espacio, las personas, las cosas y que permite esta participación de las personas en una misma dimensión. Este mana corresponde a la noción de cuerpo astral que nos comparte Georg Simmel, es decir donde emerge otra dimensión donde todos están participando en la unión. Por ello, este mana es el *valor mágico y mismo el valor social*¹¹⁶ que tiene el maestro clandestino y lo sitúa como tal. Algunos lo pueden denominar el carisma o el don de los maestros, pero se relaciona directamente con la energía que lo envuelve, el éter que se expande de él mismo, como lo explica Marcel Mauss: « *Ce surcroît, c'est l'invisible, le merveilleux, le spirituel et, en somme, l'esprit, en qui toute efficacité réside et toute vie.* »¹¹⁷

¹¹³ Georg Simmel, *Secret et sociétés secrètes*, op. cit., p : 53.

¹¹⁴ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 108

¹¹⁵ Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, op. cit., p: 102.

¹¹⁶ Idem, p: 102.

¹¹⁷ Idem, p: 104.

Tal como lo indicábamos la acción docente es invisible, es sensible e implica lo mágico, lo maravilloso, porque está en el centro de las uniones entre personas, favoreciendo su socialización. Por ello, hablamos de reencantamiento de la educación, donde la figura del maestro vuelve a ser una figura enigmática, esencial y las aulas se convierten en cuerpo astral.



En busca de espacios íntimos

IV. Meandros y relieves del ámbito educativo

Después de haber realizado un estudio sobre el profesor en el espacio educativo, hemos podido revelar que el encuentro que se opera con el alumno puede ser una dirección hacia otra educación, retomando el sentido original de la enseñanza. Invitamos así a repensar el sentido de la educación, plantearlo como la rica posibilidad de potenciar una persona a través del acompañamiento, de las sugerencias del profesor que siempre evoca otras realidades. El alumno vuelve a ser el protagonista del aprendizaje y ya no el conocimiento que se trasmite. Hemos puesto en valor las dos personas principales en la enseñanza: el profesor y el alumno, destacando la significación de su encuentro.

Pero para comprender esta relación es necesario descubrir el contexto que los acoge, las instituciones que les rigen, así como el sistema educativo que afecta a estos espacios pedagógicos. En este capítulo, trataremos de discernir la complejidad de los factores que interactúan en la relación profesor alumno, en la situación del profesor y en la formación del alumno. Así iniciaremos dibujando los contornos del campo educativo a partir de los relatos de los profesores para comprender las situaciones que surgen. Las historias de vida toman sentido en estas complejidades, porque no sólo se trata del relato de la persona que se presenta, sino también los aspectos histórico-sociales que se introducen y se desvelan en su narración, así como también los elementos que influyen en una decisión, un evento, un sentimiento y las relaciones que se establecen. Se trata de estar atentos a las finalidades que se conciben en el espacio educativo donde los objetivos institucionales o ministeriales no corresponden siempre a los de los profesores, produciendo ciertos puntos ciegos. Presentaremos entonces lo que se inserta en la complejidad de la educación, como la familia, la sociedad, todos los elementos que nos recuerdan la organicidad de la formación de las personas.

4.1 Instituidos e instituyentes

Les hommes, dit le petit prince, ils s'enfourment dans les rapides, mais ils ne savent plus ce qu'ils cherchent. Alors ils s'agitent et tournent en rond...

Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince

Hemos visualizado en el capítulo anterior la complejidad de la situación del profesor y su identificación. Se trata ahora de descubrir los meandros que componen la educación: las instituciones, los sistemas, las reformas, los programas, la familia, el entorno y la propia sociedad. Múltiples realidades que constituyen la estructura, la arquitectura invisible pero bien presente, que de una manera u otra, participa de la formación e influencia permanentemente. Como lo enunciábamos, la educación es una etapa de socialización de la persona en la dimensión pública, donde la persona se encuentra con el mundo social, el entorno cercano o lejano, pero que desde este momento, hará parte de su vida e identidad. Como lo indica Emile Durkheim: « *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social*»¹¹⁸. Por ello, destinamos a la persona a integrarse a su entorno social, a introducirse en su comunidad, socializándose metódicamente por la escuela. Pero Durkheim subraya el hecho que en cada uno de nosotros, existen dos seres que son inseparables pero distintos, el primero corresponde al ser individual que reúne los estados mentales de nuestra vida personal y : « *El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; (...) Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.* »¹¹⁹ Por esta noción de educación, entendemos su dimensión socializante que nos invita a participar a la vida social, a pasar de la dimensión íntima a la dimensión social o pública, a hacer parte de una comunidad. Se trata entonces de comprender cuales son los medios, los modos con el cual la educación provee esto; y como ello se invierte en los diversos aspectos que

¹¹⁸ Emile Durkheim, *Educación y sociología*, op. cit., p : 63.

¹¹⁹ Idem, p: 64.

componen la escolaridad. No olvidando como esta realidad esta percibida y vivida por los mismos actores de la enseñanza.

Emile Durkheim explica que la educación ha variado extremadamente en toda su historia, sin embargo actualmente nos hemos dirigido hacia la búsqueda de una educación ideal, perfecta y única. Hecho que los teóricos buscan a través de la educación universal, pero que nunca ha sido presente en las concepciones educativas pasadas. Subraya que según cada época, la educación correspondía a un tiempo y lugar, a las energías propias de un periodo y no fundada en una educación ideal y abstracta que no incluye su entorno. La educación expresa la relación de las personas, del tiempo y de los espacios, estableciendo interacciones solidarias. Esto no corresponde a esta concepción actual de educación ideal y abstracta, que se sostiene penosamente por su propia lógica. Estamos frente a una educación edificada en una época moderna que busca la civilización culta, negando sus aspectos naturales, sensibles y humanos de la sociedad. Como lo ha indicado Steiner, nos enfrentamos a una lucha constante contra el « *mito del siglo diecinueve* »¹²⁰ que nos ha llevado hacia esta búsqueda de la educación ideal, igualitaria. Finalmente, las escuelas ideales se perpetúan y prosperan a la sombra de los barrios en dificultades, de los jóvenes marginados y excluidos de la sociedad¹²¹. Una educación que corresponde a nuestra barbarie y nuestras convenciones huecas, pero bien ilustradas por la educación sentimental burguesa de Flaubert¹²².

En efecto, nuestra educación moderna corresponde al mito de Prometeo, el que da el fuego a los humanos, entregando el secreto de los dioses, un mito de la educación idealista. Como lo indica Jean-Daniel Rohart¹²³, estamos en una lógica de asediados, a la vez prometeanos y desesperados. Esta lógica que impregna nuestros modos de educación actuales es hiper-voluntaria, irrealista e incluso ingenua, donde somos las *victimias y verdugos* a la vez¹²⁴. Ignora la sicología de las profundidades, los humores, la sombra de cada uno y de los espacios, la magia que los envuelve, todo lo que reaparece en la posmodernidad. Sin embargo, persistimos en este paradigma moderno, en una lógica de la razón, en este dar el fuego por amor abstracto a la enseñanza, a los saberes.

¹²⁰ George Steiner, *Dans le château de Barbe-Bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*. Paris, Gallimard, Folio Essais, 1997, p : 15.

¹²¹ Idem., p : 90.

¹²² Idem., p : 33.

¹²³ Jean-Daniel Rohart, *Plaidoyer pour une pédagogie postmoderne*, 2011: <http://jeandaniel.rohart.free.fr/>

¹²⁴ Idem.

El mito de Prometeo se apoyaba en *lendemains qui chantent*¹²⁵, una ideología del progreso que no toma en cuenta las profundidades y las sombras que reinan en todos los agrupamientos. Y tampoco en los espacios escolares, que son también lugares de efervescencias. Hemos tratado de luchar contra el oscurantismo por la Ilustración, pero finalmente ha crecido en respuesta a una saturación de esta racionalidad moderna para dirigirnos hacia una formación posmoderna. En esta marcha hacia el porvenir y el progreso¹²⁶, hemos conformado una educación prometeana, donde el fuego ha sido impuesto pero no vivenciado. Así hemos formado el adulto blanco y civilizado desde pedagogías positivistas, reduciéndolo en un *adiestramiento tecnocrático, funcional, pragmático*. Pero el reverso ha surgido casi automáticamente por la búsqueda de sueños, de los imaginarios, de este *poder vital hacia los horizontes salvajes de libertades*¹²⁷. Actualmente diversos mitos fundadores coexisten. La educación moderna continúa en una ideología prometeana del siglo XIX, donde los niños deben ir todos a la escuela gratuita y obligatoria para alcanzar las *salidas* prometidas, correspondiendo al ideal de crecimiento de nuestras sociedades. Como lo indica Gilbert Durand : « *Le libre Prométhée est enchaîné, dévoré par le vautour des réglementations. Cet exclusivisme totalitaire règne encore en maître au bout de presque deux siècles... sur la pléthorique institution de notre pédagogie* »¹²⁸. Por lo tanto, destacamos la reversibilidad de esta educación moderna a través del acercamiento invisible, discreto de la formación postmoderna, más dionisiaca. Lo dionisiaco es otro mito fundador que se funda en los procesos, los humores, las profundidades de los espacios y de los propios aprendizajes de las personas. Podemos entonces entender estos mitos que ocupan nuestra educación hoy y la emergencia de otros.

En los relatos de los profesores, encontramos esta dificultad de conciliar el trabajo cotidiano con las tareas administrativas y las aplicaciones de programación. La masificación, la ampliación de cursos y el acceso a la educación para toda la sociedad, ha implicado una regularización de todo este sistema. Es decir, al integrar más personas, se ha tenido que organizar y reticular aún más todo su sistema. En ello, el primer efecto es la necesidad de administración mucho más amplia. Las instituciones y los profesores

¹²⁵ Gilbert Durand, *La sortie du XXe siècle*, Paris, CNRS éditions, 2010, p : 24.

¹²⁶ Idem., p : 33

¹²⁷ Idem., p: 37.

¹²⁸ Idem., p : 38.

tienen que responder a unos procedimientos que se organizan a través de programas, evaluaciones, fichas, resultados, cifras, reuniones que se han ido insertando en el panorama educativo. En todas las narraciones de los profesores sentimos este problema. Denuncian la falta de tiempo, la falta de espacios para encontrarse con otros profesores y así generar actividades comunes que podrían ser una fuerza para responder a los cambios sociales y las necesidades de los alumnos. Marta Jiménez afirma que para hacer frente a los problemas de diversidad, de niveles, de alfabetización de los alumnos, generar equipos de profesores es una buena manera de juntar fuerzas para responder a todas esas necesidades. Pero las diferentes tareas administrativas, además de la resolución diaria de las clases y materias, impide poder organizar los encuentros entre profesores. Además, los pocos tiempos « vacíos » del programa como podría ser los patios, el mediodía, se le pide al profesor que haga turno de vigilancia, eliminando lapsos posibles de reunión.

El espacio educativo se ha reticulado de tal manera, para que toda la formación que se ofrece sea visible y administrable, en un objetivo que sea equiparable desde cualquier lugar que estudie, que se han olvidado de dejar momentos «libres», lisos, naturales, para que se pueda relacionar los actores de la educación entre ellos y con los alumnos. Carme Castelví expresa esta misma preocupación, cuando nos dice en el 2nd encuentro: « *Sabes que pasa, es que se ha dedicado tanto tiempo a tantos objetivos, a tantas programaciones, a tantos papeles, que queda todo muy encasillado (...) y no es que esto no ayude, esto puede ayudar, pero a veces creo que el protagonista que es el niño, ha perdido.* » Carme Castelví también considera que sería ideal si los profesores podrían hacer clases conjuntas, ya que a veces se trabaja las mismas temáticas desde diversas materias; por ello en esta experiencia compartida, cada uno podría reforzarse. Agregando que para esto, los docentes tendrían que estar más reunidos, preparando y coordinando estas actividades. Nos enfrentamos así a la dificultad de llevar adelante proyectos pero además a la reticencia que ejercen ciertos profesores hacia los cambios. En efecto, algunos no quieren participar a estos movimientos porque se traduciría por un aumento de trabajo. Por lo tanto, los profesores que se comprometen en iniciativas nuevas, suelen molestar los que conciben la enseñanza como una profesión con sus horarios y reglas.

Este problema se debe principalmente a la pérdida de creencia en el sistema escolar, esta resignación que ya no hay nada que hacer, que todo esfuerzo es vano. Pero

también el aplastamiento por gestiones administrativas y luchas institucionales que agotan más que estimular. En la narración de Marta Jiménez se denota una sensación de que hay personas que están propensa a mejorar, aportar al sistema educativo, desde la propia tendencia a participar y ser activo en él. Mientras que la otra parte de profesores, son los que cumple con su tarea, pero no aceptan la dimensión más global y social de la educación. Marta Jiménez explica en el primer encuentro, que hay diversos tipos de profesores y diferentes reacciones frentes a los cambios:

Aquí tenemos dos tipos de profesores, hay unos profesores inmovilistas total, total, que siempre si le propones algo nuevo se quejan, le molestan, y somos sospechosos todos los que hacemos cosas nuevas, somos sospechosos de algo ... Y sigue: ...es como un profesorado que se está yendo, que esta como resentido, que no ha entendido los cambios sociales, que no ha entendido la ley de educación, el cambio de la LOGSE, no la ha entendido, quieren volver al antiguo sistema educativo, y es imposible.

Marta se enfrenta a una situación particular en el instituto de Hospitalet, donde explica que la mayoría de los alumnos, el 80% más o menos es emigrante y se confrontan a una fractura social grande. Explica que a menudo se aplica una nueva programación o leyes que son generales para todo el país o Catalunya, pero la situación de los centros no son siempre asimilables al escenario homogeneizado que contempla la ley. Marta Jiménez nos explica entonces el cambio que género el nuevo plan educativo de la LOGSE, que se ha aplicado en 1990 en toda España. El propósito de este cambio de sistema se debió a la necesidad de una readaptación del sistema educativo frente a los cambios sociales y demográficos a los cuales se enfrentaba España. El primer cambio es la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria hasta los 16 años, lo que implico un mayor número de alumnos en las aulas, para contenerlos el mayor tiempo posible. Marta Jiménez nos explica que esto implico contener el alumnado bajando el nivel educativo. El aspecto que podemos destacar de esta nueva ley, es la posibilidad del alumno de acceder a todos los niveles educativos, hasta el bachillerato y con más opciones de direcciones. Es decir, el propio alumno podía elegir las áreas del conocimiento que quería seguir, agregándose para ello modalidades como tecnología, artística, etc., diversificando así las posibilidades. Esto genero que en cada clase, según las opciones de cada alumno, cada profesor, podía encontrar en su grupo, alumnos de diversas modalidades, con diferentes niveles. Realidad que les obligó a realizar un trabajo más transversal, de más planificación y de más diversidad. En este sentido, Marta Jiménez

explica que muchos profesores no aceptaron este nuevo sistema. En su caso, ella llegó a España a final de los años 80, justo cuando se empezó a aplicar esta ley, así no ha tenido que sufrir el cambio de sistema. Pero afirma que muchos profesores no entendieron esta ley, no comprendieron los cambios sociales, se quedaron resentidos de esta situación y querían volver al antiguo sistema de educación. Sentimos estas mismas preocupaciones formuladas por Carme Castelví en el primer encuentro, cuando explica el cambio del acceso al bachillerato. Cuando ella empezó su trayectoria de profesora, hacia 1970, seguía vigente el antiguo sistema. Es decir el anterior al cambio de sistema de 1970, donde aún el bachillerato era reservado a los alumnos de 11 años y que querían seguir sus estudios. En este momento, aún no existía la imagen del tutor, ni la separación en materia en la secundaria. Con la ley de 1970, se cambió esta organización y se podía acceder al bachillerato a los 14 años. En este momento, el bachillerato era un paso más para poder orientarse después hacia los estudios universitarios. La secundaria empezó a dividirse por materias, diferenciándose así de la primaria donde domina un solo maestro. Además el profesor toma la figura del tutor, es decir un profesor más especializado en un conocimiento y que debe ser más próximo a los alumnos para orientarlos adecuadamente según su «*vocación*».

Lo relevante de este cambio de sistema, es la ampliación de la posibilidad de los adolescentes de poder seguir su aprendizaje. En este momento la educación era obligatoria hasta los 14 años y poco más tarde, en 1990 hasta los 16. Esto implicó que los institutos empezaron a recibir más alumnos y que los profesores se enfrentaron no sólo a alumnos interesados en los estudios, a menudo de clases privilegiadas, sino a todo tipo de jóvenes que a veces no se sentían motivados por los estudios. Esto es lo que nos explica Carme Castelví, donde al cambiar de sistema se dio cuenta que los profesores y las instituciones han tenido que «*arrastrar a todos los niños para que vayan continuando*». Por ello, Carme se enfrentó al hecho que desde este cambio, surgió el *problema tan grande de motivar y acompañar continuamente*. Las instituciones se tuvieron que adaptar y sobre todo los profesores, cambiando desde ahí la relación con los alumnos. Sobre todo según si los alumnos están ahí por elección, por obligación o porque el sistema ya no les permite ir a trabajar a esa edad. Aún esta distinción se mantiene en la percepción de los alumnos, tal como lo presenta el alumno Miguel: «*Lo que rechazo es el ambiente de la educación obligatoria, durante la cual algunos alumnos no prestan ningún tipo de interés y perjudican a otros alumnos y*

profesores en el control de los alumnos en todos los aspectos, tanto que a veces los profesores parecen pastores tratando de guiar a un rebaño.»

En este sentido, Marta Jiménez aporta que la LOGSE ha sido una reforma que se hizo con el fin de : *«Contener el mayor tiempo posible al alumnado dentro de las instituciones, previendo falta de trabajo y previendo crisis sociales, contener el alumnado, digamos, bajando un poco el nivel educativo.»* Esta situación desvela la necesidad que la enseñanza se vuelva a aproximar a las situaciones sociales, es decir que no se puede mantener como institución alejada, separada de lo que sucede en su propia sociedad. Si las escuelas tradicionalmente se dirigían más a un público privilegiado, al tener que integrar más alumnos, han tenido que modificar también su visión, su dirección. Han tenido que pasar de una enseñanza de elite cuyo eje sería el conocimiento, a una educación que permita la integración, la continuación de los jóvenes en el sistema educativo, cuyo eje podría ser la socialización y formación.

Ricard Sanmartí también expresa este cambio como una problemática nueva que surgió en los centros escolares. Cuando se inicio la reforma de la LOGSE, nos explica que empezó a tener la sensación de trabajar duro, donde los alumnos ya no querían aprender: *« ¿Qué da lugar a esto?, que un alumno que no le interese absolutamente nada lo que le proponen aquí, ni aquí ni en ningún escuela. Vienen por fuerza porque hay todo un sistema que le obliga a venir aquí, y tú tienes que buscar estrategias para que los que quieren aprender puedan aprender »*. En este sentido, enfrentándose a esta nueva realidad en las aulas, Ricard Sanmartí, aporta que los niveles ya no se podían mantener, se tuvieron que modificar los niveles de evaluaciones. Pero algunos profesores no aceptan este declive de nivel, como Marta Jiménez comenta: *« se les viene el mundo abajo, porque no pueden enseñar lo que tienen que enseñar »*. Estos cambios conllevan una transformación de los modos de enseñar, conllevan una necesidad de adaptarse continuamente. Así, que evidentemente, a menudo no pueden enseñar lo que se ha programado, sino que enseñan lo que pueden, y a veces, es el mínimo considerado por los sistemas educativos. En este sentido, considera que a menudo estas leyes se dirigen a una población europea, pero totalmente alejada de lo que sucede en barrios complejos.

Los profesores refractarios a integrar estos cambios sociales suelen emitir el problema que se pierda nivel o tiempo, comentarios que he escuchado demasiadas veces en las salas de profesores o en reuniones. El perder tiempo en la boca de los docentes demuestra que ellos suelen correr atrás de algo, atrás del tiempo. ¿Pero de qué tiempo se

trata? ¿Cuál es el tiempo que se pierde? Existe entonces una concepción de correr tras del tiempo en los espacios escolares, donde este tiempo corresponde a conocimientos dados. Cada tiempo perdido es un conocimiento que no está dado. Sucede en profesores que quieren preparar los alumnos para los exámenes, como en bachillerato; pero olvidan los tiempos intensos del aprendizaje. La carrera tras el tiempo y los niveles se impone a los alumnos, no dejando la posibilidad de tomar su tiempo, un tiempo sin objetivo definido en relación a un programa o examen. El tiempo se ordena según las pruebas y las materias, sin tomar en cuenta la formación real de la persona. Muchos profesores se obstinan a dar o imponer saberes que se verificarán en los exámenes, que son también unas evaluaciones de los docentes. La educación se rige al ritmo de las horas y de las materias enseñadas dominadas por programas. Estos profesores que se interesan solamente a su materia, nos revelan un simulacro de la educación, pero sobre todo, la perversión del sentido real de la educación, que es de formar la persona y no de inculcar unos conocimientos. En efecto, podemos percibir en estas situaciones que el eje central de la educación es el conocimiento enseñado y no la formación integral del alumno. Sin embargo, la escuela debe girarse hacia dinámicas que favorecen un espíritu de solidaridad, de interacción entre las personas y el conocimiento y no una separación según disciplinas, edades, horas y niveles. En esta concepción del tiempo que se pierde, entendemos la educación como una carrera, una competición hacia una destinación que ni siquiera conocemos realmente. En esta carrera tras el tiempo hemos dejado muchas cosas en el costado, realidades que no tomamos más en cuenta por «ir más rápido», como lo indica Michel Maffesoli: « *Et pour ce faire, afin d'aller droit au but, de laisser sur le bord de la route tous ces impedimenta, bagages inutiles, alourdissant la démarche : l'onirique, le ludique, le festif et autres paramètres humains n'entrant pas dans le dessein providentiel de la Déesse Raison.* »¹²⁹

Insistiendo en dirigirnos hacia un progreso¹³⁰, palabra clave en el sistema educativo, que homogeneiza todos por la búsqueda de resultados en los exámenes o los informes PISA (Programme for International Student Assessment) no prestamos atención al sentido progresivo de las personas en su singularidad. Estamos frente a un movimiento que arrastra todo por su paso. Michel Maffesoli establece una diferencia entre progreso y progresivo, el primero nos lleva adelante de una manera totalitaria, mientras que lo

¹²⁹ Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écologie*, Paris, CNRS Editions, 2010, p : 24.

¹³⁰ Idem, p : 8.

progresivo toma en cuenta las realidades de las personas. En este sentido, la palabra progresar tan empleada en los espacios educativos hace más referencia a un progreso, a un progresismo moderno devastador que no tiene en cuenta las personas y sus realidades. Nos deshicimos de lo que impide de ir hacia este objetivo, lo que es pesado, lo que es propio a cada persona, como las emociones, los imaginarios, lo lúdico, la sonrisa, todo lo que ya no podía entrar en esta carrera hacia la educación del futuro.

Por lo tanto en este espíritu de transparencia, de homogeneización, de dirigirse todos juntos hacia el mismo objetivo, hemos dejado de costado el sentido de la vida, el sentido de la formación. Asimismo aplicamos categorizaciones, estructuras que no toman en cuenta las significaciones de los alumnos. En esta pérdida de sentido, hay una pérdida de relación con el alumno y de compromiso frente a la formación. Estos alumnos deberán absorber siempre más conocimientos, en lugar de formarse en su integridad personal. Esta pérdida de compromiso de la educación frente a la formación sensible del alumno, corresponde también a un espíritu de competición de una escuela igualitaria que obliga a cada uno a estar al mismo nivel a la vez, eliminando intersticios, procesos y momentos singulares. Esta escuela igualitaria se vuelve siempre más cruel según François Dubet¹³¹, una igualdad de oportunidades que conlleva un principio de competición que distingue vencedores y vencidos. En esta carrera hacia los conocimientos parcelados y en esta pérdida de sentido de lo que se enseña, es mucho más probable que aumenten los alumnos que se queden atrás, que estén en situación de fracaso. En esta realidad es más la incompreensión que se instala, aumentando el rechazo de parte de los alumnos. Finalmente es una lógica de sumisión y de docilidad que se ha establecido, donde el alumno debe aceptar lo que se enseña sin realmente establecer sentidos que den riqueza a sus procesos de comprensión. Estamos siempre ante defasajes más grandes que se generan entre las situaciones cotidianas, los alumnos, los profesores y las instituciones; donde sentimos resistencias, negaciones, adaptaciones y un resignado hacer con lo que hay. Más que una resistencia, aparece la difícil adaptación a una sociedad, que ya no corresponde al sistema de valores en los cuales los profesores han sido educados.

Isabel Herrero, que ha vivido el corazón de las conmociones, nos explica que los cambios de leyes han transformado la situación del profesorado. Si el profesor se

¹³¹ François Dubet, *L'école des chances*, Paris, Editions du Seuil, 2004, p : 78.

encontraba en una posición de transmisión de su materia específica, poco a poco le han incluido otras responsabilidades que tendría que cumplir; haciendo que su participación en la cotidianidad del centro escolar sea mucho más comprometida. Ella nos expone: « *Se genero un rechazo de parte del cuerpo docente, porque implicaba educar hasta los 16 años obligatorio, fue una resistencia pasiva de parte del colectivo por varios factores, por ejemplo que se incluyera cuidado de los patios, y más atención e implicación a lo que sucediera en la escuela* ».

Así se vivió un cambio negativo que no mejoraba la situación, tanto educativa como profesional de la parte de los docentes. Hubo por supuesto opiniones divergentes, pero en general ha sido rechazado por un buen grupo docente. Isabel Herrero agrega que: « *la gente entendía que había un deterioro de su entorno laboral, (...) aún oías: es que mi profesión no consiste en vigilar, por decirlo de alguna manera, si la clase queda ordenada o no queda ordenada, si el material se limpia o no se limpia, mi profesión consiste en transmitir, en ser trasmisor de una serie de conocimientos* ».

Por ello podemos determinar que estos cambios de leyes implicaban un cambio de relación del profesorado hacia el alumnado, hacia la institución y hacia el mismo compromiso en la educación. El profesor hasta este momento, no tenía que preocuparse de nada más que enseñar su materia, dentro de un ámbito donde los alumnos iban a clases por necesidad y convicción. Obligar los jóvenes a seguir hasta los 16 años, implicó un cambio drástico en los comportamientos y grupos escolares. Pero esta necesidad de cambios provenía de una transformación de sociedad, donde sólo las personas que fueron atentas a estos cambios recibieron bien la LOGSE. Es evidente que cualquiera sociedad se modifica y cambia, por ello la necesidad de variar los sistemas educativos para que puedan participar y ser relevantes en este proceso de transformaciones sociales. La LOGSE en este sentido, si bien era de manera aún muy discreta, incluía una dimensión de diversidad en las aulas, por tener en cuenta todos los alumnos a pesar de los diferentes niveles, las procedencias y los modos de aprendizaje. En ello, las modificaciones de evaluaciones, de elecciones de recorrido escolar y la ampliación de la edad en la carrera escolar, permitía mantener una población que empezaba a diversificarse de manera drástica.

El problema de la no aceptación de los profesores sobre este sistema se debe mucho al hecho que en este cambio de perspectiva de la educación, los profesores no pudieron procesar estas transformaciones. Así siguieron aplicando los mismos métodos

y modos de enseñanza, pero en la parte administrativa aplicaban las modificaciones, es decir, de manera superficial. Así lo explica Isabel Herrero:

Obviando el cambio de época, obviando las distintas necesidades que había, daba una situación muy explosiva, los famosos problemas de comportamientos en el aula. Y después que tampoco a nivel de metodología, ni que fuera desde el punto de vista de transmisión de conocimientos, en general había un interés muy grande por desarrollar metodologías nuevas. (...) me imagino que hubo un cambio muy acelerado que no hubo una tutorización, no hubo un proceso intermedio y entonces la gente delante de una situación en la que se veía insegura pues se blindaba un poco en lo que ya conoce.

Con los comentarios de Isabel Herrero podemos determinar que un factor esencial al fracaso de la aceptación de la LOGSE por el cuerpo docente, ha sido el sistema de formación de los mismos docentes y el poco seguimiento o acompañamiento, que hubiera sido necesario para que se aplique esta nueva ley. En efecto, se debe destacar que los profesores seguían aplicando un modo de enseñanza similar a lo que ellos mismos habían recibido. Es decir que para ello la LOGSE planteaba un cambio radical. Por ello, Isabel Herrero destaca la importancia de generar una formación continua coherente y efectiva con el profesorado. Isabel, nos explica que cuando a un profesor se le pide a través de un programa de ley que esté más comprometido en su profesión y se implique más afectivamente o de manera personal, es considerar la educación como vocación. Mientras que los factores de elección de un profesor sólo se miden en relación a los saberes que ostenten de la materia en cuestión:

Tal como se ha priorizado el acceso a este tipo de enseñanza, la prueba por la cual una persona podía consolidar su lugar de trabajo en una plaza de profesor, era demostrando que se tenía una serie de conocimientos. Y sigue: En cambio si tú le pides, de una cierta manera, que te demuestre una cierta vocación de trabajar con adolescentes (...). Si tu le pides que demuestre conocimientos de psicología, de dinámicas de grupos, de cómo trabajar, pero si tu no le pides nada mas, esta persona tampoco va a desarrollar, porque no lo tiene, porque no lo ha preparado, ni se lo ha preparado en la carrera, ni se lo ha preparado para acceder a este lugar de trabajo, por tanto es un choque un poco grande.

Este comentario desvela la fractura que se opera entre lo que una ley puede pedir o reclamar y la aplicación que se realiza en el mismo sistema. El profesor se adapta poco a poco al sistema educativo, a las reformas. Le informan gradualmente de las nuevas estructuras, reglamentos o normas que le permiten situarse o más bien someterse. En

esta experiencia solitaria, abrupta, imponemos entonces estas nuevas leyes sin tomar en cuenta los docentes y les avisamos un vez promulgada la reforma que deberán introducir en sus programas. Y otra vez más el profesor deberá adaptarse, someterse a toda la panoplia del sistema. Se evidencia la falta de atención al profesorado y la poca coordinación entre las elaboraciones de las reformas y las personas que lo aplican. No es sorprendente que se produzca tal abismo entre lo que una reforma pueda pedir y la aplicación realizada. No obstante, una ley o un curriculum pueden tener unos objetivos acordes a lo que se puede necesitar, pero su aplicación implica todo un sistema de aceptación y de reconocimiento que se debe extender en todos los ámbitos en los cuales se pide transformar. Las leyes que se proponían, al no tener resonancias en el cuerpo docente, podían generar más confusión que aportes. Donde cada profesor desde su interpretación en aplicar este nuevo sistema, transformaba o seguía en su mismo método. Por lo tanto, la separación entre las tendencias de los profesores y los sistemas educativos ha sido siempre más grande. Si el sistema o la institución es el representante del cuerpo docente, lo instituido, los acercamientos entre ellos son casi inexistentes. Es un circuito cerrado que persigue en su maquinaria sin tener en cuenta los procesos de cada elemento que integra el sistema. Existe entonces una fuerte sumisión de parte de los docentes, donde no tienen otra opción que adaptarse y aplicar sin contestar (tal vez una contestación silenciosa). La disyunción entre los dos campos se amplifica y se profundiza. Al final, ahondó la incoherencia y la poca conexión presente en la educación, entre instituciones y entre docentes, repercutiendo sobre los alumnos desde su modo de representación de los adultos y su modo de convivir.

Sin embargo, desde estos cambios y situaciones relatadas por los profesores, podemos desvelar una dirección que ha modificado el sistema educativo. Hemos pasado de una educación que tiene como eje la transmisión de conocimiento, a una educación que se vuelca en la formación del individuo. Por lo tanto, podríamos decir que es una educación que se está transformando en una enseñanza más afectiva, una enseñanza que se acerca poco a poco a los procesos, a las realidades personales y colectivas de los alumnos, incluidos los profesores. Damos más atención a una formación integral del alumno introduciendo criterios más personales y diversificados, evitando la homogeneización en la cual solemos sucumbir todos. Es un camino hacia una relación más cercana, en un proceso de acompañamiento de las personas que se forman.

4.2 Socialización simulada o simulacros de la educación

El análisis precedente del marco educativo entre las instituciones y los docentes nos enfrenta a una complejidad que representa lo cotidiano de los centros escolares y que afecta a la situación de todos. La cohabitación no es simple y en los relatos de los profesores percibimos esta confrontación al sistema. Revelamos situaciones contradictorias, complejas, equivocadas, presentes en los sistemas educativos. Destacamos entonces un punto de inflexión que se refiere a una mirada de la educación como simulacro. *Simulacro* significa una acción que se realiza con sólo la apariencia de lo que se expresa, pero sin serlo en realidad, en sustancialidad. Hablar de simulacro en la educación consistiría en decir que ésta trata de representar la sociedad, pero lo logra sólo en apariencia. Retomando el principio de la educación, que se entiende como espacio de socialización de la persona, nos remitiríamos a pensar que la educación no propicia este lugar de socialización, siendo más bien una simulación de socialización.

En esta parte, trataremos de describir y discernir los diversos simulacros presentes en la educación a través los relatos de los profesores. Isabel Herrero nos habla de un primer simulacro o tal vez, podríamos decir de un espacio simulado imposible, irreal como ella lo nombra. Nos explica que a menudo en la educación incitan a los profesores a no perder relación con la sociedad, pero en sí, la manera de administrar la escuela no tiene ningún sentido frente a lo que es nuestra sociedad actual y pasada. Expone que se ha generado un espacio irreal de la educación, el único lugar donde se agrupan 30 personas según su edad, su nivel, una disciplina. Es todo el contrario en la sociedad donde conviven diversas personas de múltiples orígenes, edades, intereses. En este sentido la escuela trata de homogeneizar las personas agrupándoles según sus similitudes que son por supuesto también irreales. No considera la diversidad como un potencial de aprendizaje, prefieren reducir en grupo de personas similares y homogéneas. Isabel Herrero nos lo comparte de este modo: «...pero en estos espacios con 30 personas de la misma edad, en ningún otro sitio de la vida se van a encontrar con gente de la misma edad, te vas a encontrar [en la sociedad] con gentes de edad muy distintas. Por lo tanto a veces generamos espacios que son un poco irreales, a lo mejor un grupo más pequeños y más transversal como en las escuelas rurales, se acerca, se asemeja un poco más a la realidad, no». Esto no sólo se aplica a los alumnos que están clasificados o reunidos según sus semejanzas, sino también a los profesores de los cuales exigimos que sean parecidos, que apliquen los mismos criterios o

metodologías. El deseo de coherencia domina, todos deben aplicar la misma estructura, mismo programa; es más, los profesores se reúnen por disciplinas para asegurarse que van al mismo nivel, misma ficha de programa, mismos exámenes, anulando así cualquier particularidad. Existe entonces una exigencia de similitud, de homogeneización para los alumnos y los profesores.

Asimismo, la referencia a las escuelas rurales es relevante, porque en este sistema no tenían una separación de clases por edad, no había diferentes profesores para tan pocos alumnos. Se encontraban todos mezclados generando otro espacio de convivencia y seguramente, desarrollando un espíritu de solidaridad, un clima colectivo mucho más fuerte, más intenso. Carne Castelví justamente hace referencia a estos modos de educación, cuando relata su etapa escolar y su paso en una escuela unitaria de primaria de su pueblo, donde todas las edades estaban mezcladas. En este sentido, recordando esta experiencia, en sus propias clases aplicaba este principio donde cada uno ayudaba al otro en su aprendizaje, así lo relata en el 2º encuentro: *« Tuve suerte porque yo había estudiado en una escuela unitaria de primaria de mi pueblo, y estábamos todos pequeños mayores, chicas, chicos, estábamos todos. Entonces yo aplique la solución de la maestra cuando era pequeña nos llamaba. Tú ya sabes leer, ahora coger a 3 niñas y las haces leer.»* Este tipo de organización o administración de los sistemas escolares es también una manera de mostrar o de influir en un modo de socializarse y de convivir en cualquier sociedad dando un sentido más solidario y no tanto individualista como actualmente.

Alfred Porres nos habla de otros simulacros también muy relevantes en esta instancia de socialización simulada. El primero que nos apunta es el simulacro en relación al saber, nos explica que todas las experiencias de aprendizaje son ejercicios, actividades que se dan o se realizan en el aula con el único objetivo de ejercer un conocimiento. Por ellos estas experiencias, como lo indica Alfred Porres, no son significativas en sí misma, es sólo un método de verificación de un conocimiento o evaluativo. Pero no como experiencia en sí misma que tenga significado para la persona que lo realiza. Además estas vivencias no tienen ni visibilidad entre las personas que lo realizan, ni siquiera para otros, señalando que no tienen valor por sí mismas:

Entonces la idea de superar el simulacro relacionado a las tareas didácticas tiene que ver con conseguir que estas tareas sean propias, que formen parte de él, que por lo tanto hay una construcción identitaria,

siempre vinculada a las tareas, vinculada a los saberes y esto tiene que ver con la idea de que pueda conectar con los propios saberes y puedan servir para entrelazar con los propios saberes y expandir los propios saberes. Y en este sentido, estos saberes ajenos que los profesores ponemos en circulación en el aula puedan ser apropiado por el propio estudiante.

Lo que plantea Alfred Porres es principal porque denuncia que muchas de las actividades que generamos en el aula no tienen ninguna conexión con el origen y finalidad de la educación, inclinado a formar la persona. Sino que se implementan actualmente ejercicios que sólo sirven de evaluadores o verificadores de los saberes memorizado por los alumnos, siendo conscientes que estos saberes no se memorizarán más allá del propio año de curso.

La evaluación queda como un elemento que construye y estructura la enseñanza, consecuencia de esta presión impuesta por los profesores que se rigen solamente por estos aspectos y por el sistema, que nos recuerda esta dimensión cuantificada. Los alumnos al final sólo responden a las exigencias de los profesores sin realmente poder realizar sus propios trayectos, sin implicarse personalmente. Simone de Beauvoir recuerda en su propia escolarización que más que una adquisición de conocimientos, tenía la impresión de aprender las reglas de un juego¹³², las reglas correspondientes a las posiciones de los profesores y de la propia institución. Así, a lo largo de las horas y de los cursos, los alumnos se adaptan y se pliegan a lo que esperamos de ellos. Se acomodan a lo que los profesores, la institución y la sociedad esperan de ellos. No estamos ya hablando de un aprendizaje, más bien de una educación formateada, donde los alumnos se obligan a memorizar en el único instinto de «salvamento» para sus carreras. Asimismo los profesores sufren muchas presiones, sobre todo en los niveles de bachillerato, donde la selectividad se hace sentir cotidianamente. No sólo evalúa al alumno, sino al docente y la institución de la cual procede. Por ello, de parte de los alumnos, se despliega una sensación, unas estrategias de «salvarse» sin realmente incorporarse en la formación, olvidando todo, una vez pasada esta etapa angustiosa. Tenemos tendencia a preparar nuestros cursos como unidades didácticas, en el objetivo de medir, cuantificar todo momento que se realizara en la clase, eliminando la dimensión viva y orgánica del encuentro. Montamos con cada clase, un escenario ficticio. Existe una voluntad de racionalizar la docencia, una especie de reducción

¹³² Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, Folio, 2008, p : 32.

didáctica permanente, que invade nuestros cursos, que sólo trata de controlar, dominar, medir y planificar todo lo que implica la sorpresa. Se congela todo el advenimiento posible entre personas que se encuentran naturalmente. Por ello, estamos frente a un simulacro cuando generamos estos escenarios, estas planificaciones y replanificaciones de las clases. Donde nosotros somos los escenógrafos y el actor principal, mientras los alumnos son los figurantes, ya que no tienen rol protagónico. El profesor prevé todo lo que aparece en las clases, situándose en el centro. Fundar la educación sobre una planificación, sobre saberes que serán dados y deben ser regurgitados en pruebas y exámenes no toma en cuenta el proceso del alumno, de la persona. Más aún, estas formas de enseñanza actúan en ausencia del alumno, donde la persona está totalmente ausente en su formación. La persona no es considerada, como si se tratara un paquete que se repite cada año, por lo tanto, no puede actuar, no puede participar principalmente en el proceso de su aprendizaje. Solamente debe aplicar lo que el profesor propone e impone. Esto se debe en parte por la desconfianza hacia los alumnos, realidad por la cual se estructura y se planifica sin tomar en cuenta la valiosa participación de la persona. La narrativa del alumno no tiene cabida en la educación. En esta desconfianza, trazamos linealmente los trayectos de los alumnos, sus aprendizajes, sus modos de aprender sin dejarles la posibilidad de elegir, pensando que no tienen discernimiento. Todo se basa en el profesor que «soporta todo sobre sus espaldas». Por lo tanto, se genera una hostilidad creada por el docente que quiere dar un conocimiento bien estructurado, sin tomar en cuenta el encuentro con el alumno, ni los aportes de cada uno. La pérdida de confianza sería uno de estos males de la modernidad según Zygmunt Bauman¹³³, en la fragilidad de las relaciones, tendemos a perder una confianza espontánea. Establecemos estructuras rígidas, reguladas, para evitar toda sorpresa, para evadir disfunciones. Ordenamos cada hora, cada minuto, para que nada se escape a nuestro control. El alumno no es participe de este proceso y se da cuenta de esta realidad, por ello no participa, por ello se produce un tipo de rechazo silencioso, una docilidad hostil.

Pero no sólo se cuestionan las experiencias que se realizan, sino también los profesores que implementan este tipo de enseñanza. Por ello, para que una experiencia sea realmente sustantiva, el profesor se relocaliza como mediador, facilitando este

¹³³ Zygmunt Bauman, *L'amour liquide : De la fragilité des liens entre les hommes*, op. cit., p : 113.

espacio de aprendizaje compartido. Donde las actividades no llevan a un solo objetivo de saberes que tengan un único recorrido¹³⁴, sino que permitan que cada uno conforme sus significados desde ellas. Desarrollando una actitud investigadora, dando sentido a las experiencias vividas, presentes y las que suceden con los otros en su entorno. Desde estos relatos, se muestra la pérdida de relación de la enseñanza con la realidad original de la educación o de la formación; donde justamente, es una oportunidad generar reunión de personas en un mismo espacio para el advenimiento de todo su potencial. Experiencia en la cual se puede adquirir el sentido de inmanencia de la educación. Pero la reducción que se ha operado sobre el sistema, hace que se pierdan los vínculos que reúnen a las personas y la relación con los contenidos que se comparten. En este sentido Georg Simmel¹³⁵ aporta que la formación de un saber singular, no sólo debe ser un valor en sí mismo, sino que tiene como consecuencia un desarrollo en varias áreas del alma. Donde los objetos no sean objetivamente formales, sino que permitan a través de ellos, generar otras representaciones y significados. Estos hacen vivir en el alma múltiples conexiones, generando así una vibración para que nos apropiemos de cada comprensión y en extensión a otras áreas de un modo orgánico. Para ello, es esencial que el propio docente pueda sentir el espíritu que corresponde a cada conocimiento, estableciendo mapas conectivos y permitir que el alumno lo viva de tal manera. Asimismo, las conexiones de los conceptos no deben ser círculos cerrados en sí mismos, donde las realidades fuera de éstos, deban permanecer afuera. Las conexiones siempre pueden ser porosas, extensibles, generando espacios de integración de conocimientos, de experiencias, que potencien las relaciones existentes y generen otras¹³⁶. Ya que los conocimientos no son objetos cerrados en sí mismos, sino que implican indefectiblemente diversas dimensiones relacionadas. Entre ellas, podemos tener en cuenta el contexto que le conformó, en que ámbito se comparten, realidades que dan cuenta, que evidencian esta complejidad¹³⁷. Totalidad compleja donde interactúa, se entrelaza, se teje todo el conocimiento, toda persona e indudablemente el entorno, lo social, la cultura y los procesos educativos. Esto permita que se cree la figura completa del alumno, es decir una persona consciente de su propia vida en relación a los conocimientos y su entorno complejo. En ello el profesor puede tener una acción

¹³⁴ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro EUB, 2003, p: 195.

¹³⁵ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit., p 44.

¹³⁶ Idem, p 47.

¹³⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p: 47.

determinante, estableciendo los mapas conectivos entre las diversas dimensiones de este tejido y favoreciendo el ambiente en la clase; para que realmente se pueda generar este cuerpo astral, como lo indica Georg Simmel.

Otro simulacro que anotamos es la consideración del joven o del adolescente en la educación. Todos estos espacios educativos montados son para formar a los pequeños y los jóvenes, pero sin embargo, si ellos tendrían que ser el eje de estos espacios, los adultos son más bien el centro del sistema. Es decir, en nuestro sistema educativo el modelo de referencia es el adulto, el adolescente se debe formar para ser adulto. Desde esta perspectiva, estamos emplazando a los adultos como completos y el joven debe llegar a ser completo como el adulto. La persona es considerada como no completa y la formación que le es dada le permitiría completarse, alcanzar su *completud*¹³⁸. La etapa adulta corresponde a esta completud, por lo tanto, el niño, el adolescente, es considerado como *mi-adulto* o futuro adulto; no tomamos en cuenta su momento en la formación, sino solamente su proyección, su futuro. En esta concepción, se consideran dos niveles, el de la adolescencia y el del adulto. Donde no se deben mezclar estos dos, sino al contrario, marcar una mirada objetiva del uno hacia el otro. Nos enfrentamos así a una noción del adolescente como estadio previo para ser adulto.

Alfred Porres nos explica justamente en su relato, que los sujetos son considerados un simulacro de adulto y la enseñanza le debe llevar a ser un adulto; donde los profesores y padres son el modelo de adulto. Podemos decir que el profesor o los padres pueden ser referencia, un modelo, pero no de adulto, sino de persona, de ser. Pero no la etapa adulta como modelo de vida, ya que emplazaría los adultos como completos y el joven, como incompleto. Nos situamos frente a otro simulacro, ya que el propio adulto necesita de una formación continua, permanente. Nunca cesamos de aprender, de necesitar del otro en este aprendizaje. En esta concepción de los alumnos como personas no completas, se establece un poder desde el adulto como persona que sabe como transcurrir la vida, por ello Alfred Porres agrega: «... *del modo que los alumnos viven la escuela siempre es un simulacro porque ellos como sujetos son considerados un simulacro de adulto, entonces nunca son, ¿y esto para qué es? para el futuro, ¿y esto para qué? algún día lo entenderás. Tu estúdiatelo que algún día sabrás para que sirve, no, no, esto te va a servir... siempre es una autoridad en diferido* ».

¹³⁸ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit., p 56.

En ello nos podemos referir a Georg Simmel¹³⁹ que nos explica que las tareas que va cumpliendo el alumno no son partes, piezas de trabajo, sino que corresponden a una totalidad de vida, que está contenida en cada momento y que no se puede obtener con una observación aislada. Aquí es importante considerar el alumno como totalidad, es decir, no como punto de tránsito hacia la adultez, sino como totalidad en su persona, edad y proceso. Georg Simmel¹⁴⁰ explica que el niño no es el candidato del adulto, no se debe considerar en relación a su existencia posterior. Por eso se debe contemplar la juventud como fin en sí misma, cada instante como parte de la vida completa. Así el alumno debería ser considerado en su inmediatez, en el instante y el que sigue, pero no ser pensando como una anticipación de su próximo estadio.

Esta perspectiva actual de la educación donde se forman los alumnos en dirección a otro estadio de la vida, que tal vez nunca llegará o será otro, no considera el presente de la persona. Se le dirige a un futuro con una actitud moderna, donde actualmente el alumno no está completo, no está totalmente desarrollado y llegara a su plena evolución, transformación, completitud a la edad adulta. Por ello, muchas veces se considera al alumno como mi-adulto, pero en esta mirada, tampoco se contempla como persona completa, como fin en sí misma. En este sentido Alfred Porres aporta:

Entonces para mí, superar el simulacro tiene que ver con conseguir que la experiencia sea sustantiva, conseguir que tenga valor en presente, y este presente no siempre quiere decir la inmediatez, puede ser un futuro, pero es un futuro que es significativo ahora, es decir que ellos lo entiendan como algo que está siendo significativo para ellos y que les sirva para crecer, pero no como algo como una promesa, que algún día va a servir.

Esta noción de la educación como promesa, es propio al espíritu moderno que busca un futuro mejor, que considera el presente como un estadio intermediario que nos llevara hacía una nueva dimensión superior. Este espíritu de la modernidad elimina el valor de lo cotidiano, posición que aún está muy presente en la educación. Se establece entonces una jerarquía entre esta etapa adolescente y el estadio adulto, que representa una fase superior de la juventud. Sin embargo solemos extrañar esta juventud por todo lo que nos inflige la etapa adulta. Pero el hecho que el adulto sabe «discernir» mejor lo que necesita, hecho que implicaría una extrema racionalidad, lo sitúa en un estadio más

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Idem, p 56.

elevado que el adolescente aún muy sensible o impulsivo. Como lo explica Alfred Porres, se muestra una jerarquización de los niveles de personas, donde el adulto es el nivel más alto y el joven es aún sólo un proyecto de lo que puede ser como persona:

Si yo soy completo, tú estás incompleto, entonces cambiar esto, y plantear todos estos cambios para construir una experiencia educativa sustantiva en presente, esta idea que se tiene que construir un sentido que tenga un valor para ellos en relación a lo que son ahora, no solo sirve para conectar los aprendizajes, para que sea significativo, para superar el simulacro, no sólo sirve para eso. Sirve para construir una relación más, digamos igualitaria, una relación en la que tu reconoce al otro, en este caso tus estudiantes, como sujetos plenos, como sujetos que tienen voz propia y no como proyectos de lo que algún día serán.

También como lo indicábamos, los alumnos están atentos a este tipo de consideración hacia ellos. Lo hemos podido relevar en las entrevistas realizadas a los alumnos, donde subrayan que esperan que el profesor le considere como persona y no como inferior o niño, tal como lo explica la alumna Alexandra: « *También que no me trate como una persona que está en un nivel inferior, sino como un igual, esto hace que la relación profesor alumno sea más cercana y se sienta con más confianza de preguntar o de pedir ayuda en cualquier momento, aunque tampoco hay que olvidar lo que es cada uno.* »

La consideración e identificación de las personas que participen de este espacio de aprendizaje, podría ser un primer paso para superar estos simulacros. En ello es importante, para que los espacios de aprendizajes tengan valor en sí mismo y no hacia un futuro que no se conoce, establecer un espacio de convivencia en presencia. Este modo de considerar la docencia, los espacios educativos, puede dar otro valor al modo de estar juntos en un espacio escolar. Porque si dirigimos toda la educación hacia un futuro, nos tenemos en cuenta la comunidad que se crea, que respira en un instante presente. Sería no tomar en cuenta el presente, la actualidad que nos une. Esto se ilustra con el comentario del alumno Marcel:

En multitud de ocasiones, los alumnos, asociamos un estudio que a nuestro parecer carece de interés con un mero trámite con el cual llegar a un estudio superior. Por lo tanto, la escuela/instituto se convierte en una carrera hacia una meta, un objetivo ulterior que no posibilita el aprendizaje ni el conocimiento. Esto es un reflejo de nuestro modo de vida. Durante la día a día nuestra atención se encuentra lejos de aquello que estamos haciendo en el momento y huye hacia un futuro. Superar la prueba de control de conocimientos es el objetivo, la escuela está pensada para que el alumno supere la prueba, aunque los conocimientos estén

medio aprendidos. Durante mi educación secundaria mi estado no difería del que acabo de describir, no me lo tomaba como una oportunidad sino como un obstáculo.

Este comentario acentúa esta dirección de la educación girada hacia un futuro y que hace el recorrido escolar como una carrera tras el tiempo, una persecución cuyo objetivo es el futuro. La escuela se vuelve un obstáculo a superar y no una oportunidad de formación. Nos sitúan en una posición de carrera, de una marcha continua en línea recta, donde no se integra las posibles bifurcaciones, las personas que cruzamos o que están al lado nuestro en este recorrido. Podemos agregar que solemos relacionarnos con las personas que corresponden a nuestras proyecciones, que se presentan como oportunidades y rechazamos las que no corresponden a nuestros proyectos, se perciben como obstáculos. En esta consideración del tiempo dentro de los espacios escolares, estamos estableciendo un tipo de relación con eventos y personas que no favorece una socialización solidaria y afectiva.

Isabel Herrero aporta otro simulacro, en relación a los niveles que se imponen en la educación. En efecto, nos explica que el concepto de rigurosidad se ha impuesto como criterio esencial en los espacios educativos, alcanzando un nivel de selección, donde el profesor desde el rigor impone un nivel selectivo de los alumnos. Isabel nos explica que al contrario de lo que sucede en la sociedad, donde si hay más niveles de éxito es un buen signo, los profesores tienen tendencia a dar como aspecto positivo el hecho que los alumnos suspenden, demostrando así que su asignatura es exigente, rigurosa y difícil: « *A ver, es el único ámbito profesional donde sucede, porque en otros, si tú tienes un nivel de fracaso en toda acción profesional, no se ve como una cualidad, se ve como un elemento negativo (...). La cualidad está en que 2 sean excelentes o que 30 avancen respecto de lo que tenían, y esta diferenciación no acaba de estar.*» Aquí se acerca también de lo que Alfred Porres nos explicaba en relación al «listón» que muchos profesores temen bajar, pero antes nos tendríamos que plantear que tipo de listón estamos hablando y en referencia a que, como expresa Alfred: ¿Quién impuso y estableció este listón? Es lo que indicábamos anteriormente, donde los conocimientos y niveles establecidos en las aulas se han desligado totalmente de la relación a la sociedad en la cual se ubica, generando así un simulacro que no se acerca mínimamente a la sociedad cotidiana. Por ello, este rigor que quieren aplicar algunos profesores no tendría que tener relación con los conocimientos, sino con sus propias

acciones cotidianas en la enseñanza y con las personas mismas. Es decir ser riguroso o serio en el propósito de educar. Por ello George Steiner¹⁴¹ afirma que « *enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano* ». Por ello, al imponer estos listones o fijarse en transmitir unos conocimientos, han desvinculado la enseñanza de la verdadera formación de la persona.

En esta dirección, Georg Simmel¹⁴² nos explica que los procesos de los alumnos se evalúan principalmente desde los errores, de manera cuantitativo, sin embargo, apunta que las propiedades del alma más puras no se pueden determinar a través de pruebas de evaluación u observaciones. Estos parámetros distintivos de los alumnos por las notas, por evaluaciones no contempla la persona en su totalidad, por ello, los docentes podrían acercarse a los intervalos¹⁴³ pedagógicos que vivencian los alumnos. Por lo tanto, no sólo tomar en cuenta estos espacios reticulados impuestos por el profesorado para evaluar una persona, sino insertar en esas observaciones los intervalos, los espacios, los momentos lisos¹⁴⁴ donde el alumno se puede conocer desde su propio ser. Como lo indica Georg Simmel¹⁴⁵, el alumno debe ser el centro de interés del docente y no su material de enseñanza. En ello, la repetición de lo que se enseñan durante muchos años determina la debilidad del docente y su poca consideración en el alumnado, como si fuera repetidamente un grupo homogéneo. En este sentido, el material que se enseña es lo que permite la formación del alumno, pero no es el eje de la enseñanza. Tal como lo explica la alumna Caterina en su reflexión: « *Hoy en día hay profesores que aún solo se preocupan de que los alumnos aprendan los contenidos escolares marcados por la ley y se olvidan de cosas más relacionadas con la persona.* »

Este relato demuestra esta inversión de sentido de la enseñanza, que se ha dirigido sólo hacía una transmisión de conocimientos en lugar de la formación de la persona. Aunque es importante que el alumno no siempre vuelva a sí mismo, sino que también sepa reconocer los valores más destinados al grupo, a la comunidad. Ahí los valores se insertan en un proceso orgánico donde el alumno se reconoce y participa de un grupo, donde él no es el centro, sino parte de un todo. Por ello, el material de enseñanza debe

¹⁴¹ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 26.

¹⁴² Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit.

¹⁴³ Ver el libro de Gillo Dorfles, « *L'intervallo perdu* », Paris, Méridiens-Klincksieck, 1984.

¹⁴⁴ Aquí hacemos referencia al concepto de lo liso y lo estriado de Gilles Deleuze, Félix Guattari, en su libro *Mil mesetas*. En nuestro caso, el espacio educativo está totalmente regulado, planificado, entonces estriado y no permite ningún momento lisos que son propios al ser.

¹⁴⁵ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit., p: 50.

permitir eso, promover las cualidades valiosas del alumno, del ser hacia los otros en un estado de convivencia. En ello, el docente, la escuela por extensión, favorecen que estos valores repercutan en el círculo del alumno, es decir, que se puedan extenderse en su vida cotidiana. Esto es ir formando la persona completa, no sólo un alma o un cuerpo, sino la persona en su completud. Ya que el hombre puede presentar su ser, su esencia, su unidad, en una diversidad infinita de lo paralelo y lo sucesivo¹⁴⁶ donde los contenidos que construye se van determinando en sus observaciones, se van acordando en la totalidad de su fluir continuo. Por ello, las tareas que va cumpliendo el alumno no son partes, piezas de trabajo, sino que corresponden a una totalidad de vida, que está contenida en cada momento.

Como último simulacro podemos revelar el conocimiento dividido por materias, por disciplinas, situación que no corresponde a la realidad de la vida donde todo se conecta en un tejido complejo. Esta perspectiva de la educación separatista, divisoria, genera una confusión en la formación de la persona. Donde su mayor dificultad reside en poder conectar todas estas informaciones que ha acumulado en estos años de etapas escolares. A menudo no logra crear, generar, hacer emerger esta conexión. Es muy difícil que el alumno pueda generar estas relaciones, si los propios profesores no lo hacen. Es prácticamente imposible que la persona teja estas relaciones entre las diferentes áreas de conocimiento, si los docentes no favorecen estas conexiones entre las disciplinas. De hecho, esta separación en disciplinas y esta parcialización del conocimiento, ha fomentado la atrofia de una consciencia conectiva, de una inteligencia integral, tal como lo expresa Edgar Morin: « *De hecho, la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide incluso abordar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en su contexto. Ahora bien, los problemas esenciales nunca son parcelados, y los problemas globales son cada vez más esenciales.* »¹⁴⁷

Sin embargo, hubo algunos intentos de generar una instancia de formación más transversal ligando las áreas del conocimiento entre ellas. Este intento ha sido el crédito de síntesis, este consiste en seminarios la última semana de clase, donde todas las materias, todos los profesores se mezclan y participan al mismo proyecto. No obstante,

¹⁴⁶ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit., p: 54.

¹⁴⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p: 50.

esta propuesta que sería innovadora y permitiría dar una coherencia de conocimientos a los alumnos, muchos profesores se no adhieren en este sentido; sino que cada profesor desde su disciplina plantea una actividad, pero siguen manteniendo esta separación entre materias. Los profesores conservan así sus horarios marcados y se ocupan de la misma temática. Como lo explica Isabel Herrero, los profesores no se prestan a este tipo de experiencia o de propuestas, ya que no corresponden a lo que suelen hacer y les descoloca de su posición:

Esto te obliga a revisar que a lo mejor, tu, en el acompañamiento que puede hacer del alumnado no es tanto en referencia a los conceptos, sino más a nivel de metodología. Para metodología, hay que haber un reciclaje, se ha de dar un reciclaje que no hemos hecho, porque nosotros no hemos aprendido de esta manera en ningún momento. Por lo tanto, esto quiere decir que te tienes que ubicar en un tipo de experiencia distinto de la que tiene, entonces donde se encuentran más seguras las personas, pues en cada área y por tanto el crédito de síntesis se ha pervertido el concepto, porque se llama crédito de síntesis pero no deja de ser una prolongación de lo que cada cual hizo durante el curso.

Así el crédito de síntesis se ha planteado para que permitiera justamente convertir este simulacro de ordenación y separación por materias, por grupos de edades, por profesores y poder vincularse entre ellos. Experiencia que no acaba de funcionar, porque los profesores no siguen este movimiento. Nos podemos referir aquí al simulacro que Alfred Porres nos relataba, donde los tres agentes principales de la educación siguen siendo los profesores, los alumnos y el saber; haciéndose muy difícil desligarse de esta estructura, porque los mismos agentes implicados están educados en este hábito y no conciben la educación de otra forma.

Los propios profesores que han sido enseñados en separar, dividir, aislar, compartimentar, en llegar a lo simple que reduce lo complejo, perdieron estas conexiones entre conocimientos y las otras dimensiones que participan del espacio educativo, de una forma visible o invisible. En ello se perdieron las interacciones y retroacciones propias de las disciplinas, de las personas. Donde justamente estas separaciones eran una simulación de división, pero que ha quedado como realidad, fomentado una inteligencia parcelada, mecanicista y reduccionista. Aquí los mismos alumnos son reducidos a un cuerpo homogeneizado, perdiendo lo multidimensional que

cada uno aporta. Como lo indica Edgar Morin¹⁴⁸, estamos desarrollando una inteligencia miope que destruye la posibilidad de comprensión de lo complejo, del otro, de sí mismo. En este sentido, es necesario que los profesores sean conscientes de estos simulacros u objetivos divergentes en los espacios educativos para reforzar su acción; el sentido que ellos mismos dan a la enseñanza. Desvelar estos simulacros y convertirse en agentes de cambios para continuar en una educación que forma a las personas, es tarea principal hoy. Por ello los maestros clandestinos, como hemos indicado anteriormente, a pesar de estar en una instancia de discreción, poco a poco se harán visibles para regenerar la educación e inclinarla hacia las personas.

4.3 La familia y el entorno: puntos ciegos

Otro factor que influye en la dimensión educativa es la familia, que constituye el entorno próximo de cada alumno y se convierte en una dimensión esencial frente a la institución y profesores. Debemos recordar que si el principio de la educación es la socialización de las personas, podemos matizar que esta socialización se opera desde el ámbito público, mientras que la familia socializa desde el ámbito privado, más íntimo, en un entorno que se conoce y reconoce. El pasaje de lo privado a lo público es complejo, nos podríamos referir para ello a los ritos de pubertad¹⁴⁹ que se realizaban en las tribus primitivas, donde se efectuaba este tránsito a través de la separación de la familia. De este modo la persona lograba integrarse a la comunidad. Conjugar estas dos dimensiones sigue siendo una problemática en la escolaridad, donde las dos partes no siempre se corresponden. Sin embargo, Jung insiste en que es necesario establecer correspondencias, donde los padres no pueden reducirse a una esfera privada ni tampoco a una idea de transferencia o idea sexual que cosifica las relaciones : « *Car les parents ne sont pas uniquement "sexuels" ou "objets de plaisir" dont on puisse se débarrasser ; ils sont aussi, ou ils représentent, des puissances vitales, facteurs favorables ou dangereux, qui accompagnent l'enfant sur le sinueux sentier du destin...* »¹⁵⁰

La relación con la familia, siempre difícil en el campo escolar, debe pensarse como una cooperación en una comunidad solidaria; saber conciliar este pasaje del ámbito privado

¹⁴⁸ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p: 52.

¹⁴⁹ Mircea Eliade, *Initiation, rites, sociétés secrètes. Naissances Mystiques*, op. cit., p : 23.

¹⁵⁰ Carl Gustav Jung, *Psychologie et éducation*, op. cit., p : 41.

al privado, ya que cada dimensión es parte de la completud de cada persona. El paso de una dimensión a otra ha estado siempre en el corazón de cualquiera sociedad y este pasaje se inicia desde la entrada a la escuela, que trata de socializar la persona en el campo público. Jung indica que toda sociedad implementa dispositivos que permiten detonar este pasaje e integrar así cada persona en su comunidad. A modo de ejemplo, en las sociedades tradicionales, la iglesia oficiaba de comunidad desde una dimensión espiritual y mantenía así una organización social¹⁵¹. Sin duda, este pasaje espiritual no está en el orden del día y menos aún por la educación, que se realiza ahora de una manera abrupta y sin relación sensible. Se vive como una imposición generando una pérdida de sentido en unas condiciones temporales y de saberes. Podemos estar frente a un residuo de un proceso iniciático del pasaje de una dimensión íntima a la dimensión comunitaria. Porque el pasaje iniciático no concernía solamente a una persona, sino a toda la comunidad. De ello dependía la perduración y fuerza de toda la colectividad. Una generación entera se iniciaba y regeneraba la comunidad por este pasaje¹⁵².

Debemos tomar en cuenta la dimensión familiar, el entorno cercano del niño o joven, como parte de una subjetividad e ideas que transporta. En este sentido podemos hablar de *imprinting*¹⁵³ que corresponde a este contexto que marca y moldea el niño desde su primera instancia de socialización. Podemos hablar de *imprinting* familiar y cultural para después insertar el escolar. Por ello, la escuela, cuando recibe estos niños o jóvenes, recibe también en cierta medida este entorno que lo marca, que lo condiciona, también que lo enriquece. Desde esta realidad, el educador deberá establecer una relación con las familias, para generar un proceso educativo que implique estas partes: la familia, el entorno, la escuela, la cultura y la sociedad. Sin embargo, según a qué tipo de escuela pertenece un profesor u otro, encontramos una relación distinta con la familia. Parece que en ciertas escuelas la relación con la familia es mucho más marcada que en otras escuelas. Esta diferencia se encuentra básicamente entre las escuelas privadas o concertadas y las escuelas públicas. En las escuelas privadas o concertadas nos enfrentamos a una presencia marcada de los padres, donde los profesores hacen

¹⁵¹ Idem.

¹⁵² Mircea Eliade, *Initiation, rites, sociétés secrètes. Naissances Mystiques, op. cit.*, p : 27.

¹⁵³ *Imprinting, término que Konrad Lorentz propuso para dar cuenta de la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del animal joven.* Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación del futuro*, op. cit., p: 36.

siempre referencia a ellos en sus narraciones. Mientras que en las escuelas públicas, el tema de los padres es casi ausente, se nombra sin que esto influya directamente en la relación profesor alumno. Esto nos permite determinar que la relación del profesor alumno en una escuela pública, según qué tipo o nivel de alumnado, la figura del docente puede convertirse en central. Tomamos como referencia al centro en el cual trabaja Marta Jiménez, ella nos explica que muchos de los alumnos ni conocen Barcelona (el colegio es de Hospitalet, urbanización continua a Barcelona). La razón es que los padres suelen tener horarios de trabajos muy tempranos hasta muy tarde, resultando su presencia a lo largo del día casi nula. Al contrario, en el caso de Carme Castelví y Georgina Escalante (que enseñan en colegios privados) la presencia de los padres es permanente en sus narraciones, aparecen sobre todo en cuanto a temas emocionales que afectan al alumno. Donde el profesor actúa con «*autorización*» de los padres. Es decir, en estos casos, la educación se hace desde la triada padres, profesores, alumnos, donde uno no toma más protagonismo que otro, como podría ser en el caso de Marta Jiménez, donde el alumno puede ver el profesor más horas que sus propios padres.

En este sentido, Noam Chomsky¹⁵⁴ nos explica desde Hewlett, que el mercado libre se identifica para los pobres como la fuente del desastre de las familias y los niños; los efectos son bastantes evidentes, lo que Hewlett describe como el «*espíritu antiinfantil que campa en esos países (UK, EU)*»¹⁵⁵. Eso significa que la gente tiene que trabajar muchas más horas para poder sobrevivir, generando una desatención infantil. En un estudio de UNICEF realizado por Hewlett, indica que el tiempo de contacto afectivo, el tiempo que los padres pasan con sus hijos, se ha reducido drásticamente en las sociedades europeas. Hoy los padres pasan con sus hijos una media de entre diez y doce horas a la semana. Pero además, también se ha reducido la proporción de tiempo «de alta calidad», esto es el tiempo durante el cual los padres no hacen nada más que estar con los niños. Esto desestructura la identidad y los valores familiares, hace que la supervisión de los niños se confíe cada vez más a la televisión, denominándose *latchkey children* (niños con llave de casa)¹⁵⁶. Es el problema que justamente denuncia Marta Jiménez, donde es consciente que los alumnos no tienen este apoyo afectivo de los padres en casa. Justamente, a menudo, los alumnos son responsables de las tareas

¹⁵⁴ Noam Chomsky, *La (des)educación*, Barcelona, Ed Critica, 2003.

¹⁵⁵ Idem, p: 52.

¹⁵⁶ Idem, p: 62.

familiares en ausencias de los padres y estas tareas son a veces lo que hace que los alumnos no tienen tiempo de responder a los deberes de la escuela.

En los relatos de Carme Castelví se revela esta misma preocupación por esta relación con los padres, donde ella justamente denuncia una falta de acompañamiento de los padres en la institución. Carme Castelví hace hincapié sobre el cambio de relación que se ha producido en el mismo seno de las familias y que repercute sobre la educación. Ella nos explica, que desde su experiencia de 36 años ha notado una diferencia en esta relación. Los padres al inicio de su experiencia se mostraban más presente y cooperantes, mientras que ahora los padres toman una posición de defensa de los niños, más allá de lo que pudiera suceder en la institución con los profesores. Sin embargo, agrega al final, que se percibe una tendencia de desarticulación de las familias, donde el alumno a menudo no se encuentra en una situación tradicional. Se puede enfrentar al hecho que el alumno deba pasar de una casa a otra, es decir, de la casa de la madre a la del padre o a la de los abuelos, durante una misma semana. Situación que explicaría ciertos comportamientos de olvidos o desorganización en el propio trabajo del alumno. Encontramos una preocupación similar en las narraciones de Marta Jiménez, cuando relata su experiencia en el Roura. Como esta escuela privada asamblearia (escuelas organizadas por padres y profesores como alternativas a las escuelas del régimen franquista) se convirtió poco a poco en una institución como las otras. En esta transición, la relación con los padres sufrió un cambio. Marta explica que a menudo se sentía como una «*chacha*», es decir, una cuidadora más de los niños: «*Los niños a veces, como estaban acostumbrados que tenían el sequito de personas que los atendían todo el día, la relación era esa también, a veces costaba más porque pensaban, mira esta es otra más que me entretiene, hasta que llegue la hora de ver a mis padres.* »

En este sentido, Marta Jiménez destaca esta estructura montada de muchas familias, donde se suele considerar la escuela como guardería más que un centro formativo, y los profesores como cuidadores de niños y no educadores. Georg Simmel¹⁵⁷ en esta concepción del profesor como una persona más de todo el personal que se pone a disposición del alumno, nos revela otra problemática. Explica que el alumno a veces es considerado como un recipiente que pasa de un aula a otra, de un profesor a otro. Donde

¹⁵⁷ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit.

cada uno aporta su conocimiento, similar a una fábrica, donde el objeto pasa por diferentes etapas y operarios hasta su terminación. Es decir, no sólo los profesores son considerados como cuidadores de niños, sino también en esta misma situación los alumnos, suelen ser considerado como «objeto», como «recipiente vacío» que los profesores tienen que llenar en las horas que les corresponden, según el nivel del grupo. Nos encontramos así frente a una visión muy mecanizada y desnaturalizada de la enseñanza, donde cada uno, familias, cuerpo docente, institución, alumnos, opera desde su visión y perspectiva de la educación. Siempre según sus intereses o necesidades, desligándola totalmente de su sentido formativo y socializante. Por lo tanto, estamos en un espacio donde se cosifican las relaciones.

Ricard Sanmartí indica otra problemática de la educación en relación a la familia, cercana a la situación de Marta Jiménez en el instituto de Hospitalet. Donde a menudo la transición del ámbito familiar al escolar, puede ser un choque para los alumnos que lo viven. Al contrario de la situación tradicional, la escuela se convierte en el espacio más estable para estos jóvenes. Nos explica que en algunos casos, el entorno familiar puede ser nefasto en su comportamiento. Indica que es el lunes cuando estos alumnos tienen más dificultades de insertarse en la dinámica del centro, ya que acaban de estar todo el fin de semana en un entorno familiar posiblemente agresivo. Realidad que genera estado de agresividad que repercute en las aulas. Aporta que el entorno escolar, es tal vez el ambiente más equilibrado que puedan tener, donde el docente se puede convertir en figura central para estos jóvenes. Van Manem¹⁵⁸ hace referencia a esta problemática cuando explica que a menudo el ambiente familiar ya no ofrece esta protección y seguridad, sino que se producen situaciones que hacen que el alumno encuentra más protección en el centro:

Tradicionalmente, se consideraba que los límites de la escuela definían un espacio de transitoriedad entre la segura intimidad de la familia y la más peligrosa crudeza de la vida en el mundo exterior. Pero en la sociedad moderna no podemos asumir que el niño disfrute de esta seguridad

¹⁵⁸ Van Manem, *El tacto en la enseñanza, op. cit.*

*familiar; y si la disfruta, no podemos asumir que esta "intimidad" familiar no haya perdido de vista el tipo de amor hacia los niños correcto.*¹⁵⁹

Por ello, Georgina Escalante en el 2do encuentro explica que la escuela debe proveer esta protección y ayuda al niño que no tiene seguridad desde su familia. Actualmente, las instituciones deben cada vez responsabilizarse más antes los jóvenes. Responsabilidades que antes se trataban desde la familia. Por ello, los profesores deben posicionarse como educadores, siendo más reflexivos sobre lo que implica la responsabilidad educativa con sus hijos. Responsabilidad o compromiso que Van Manem denomina: «*loco parentis*»¹⁶⁰. Nos explica que en las familias de diferentes procesos de desintegración y ruptura, como familias monoparentales, familias sin recursos o familias en situación de violencia, los profesores deben intentar ayudar a los padres en la responsabilidad pedagógica de sus hijos. Pero a menudo es el profesor que toma gran parte de esta responsabilidad, por ello lo denomina *in loco parentis*, situación que se relaciona con el relato de Georgina Escalante, en el tercer encuentro. Explica que cuando era monitora en un centro para menores en dificultades sociales, el afecto y el apoyo que daban los monitores a los niños, aunque fuera 15 días, permitía que éstos accedieran a una resiliencia adecuada. Es decir sobrepasar situaciones difíciles gracias a una fuerza afectiva recibida durante unos pocos días, mantener una relación afectiva durante cierto trayecto de vida es acompañar, es ir de la mano. Realidad que se puede dar en la escuela, como el único ámbito donde un niño, un joven, reciba este tipo de apoyo. Por ello, uno de los dos espacios debe ser propicio, favorable para el joven, como lo expresa Van Manem¹⁶¹: « *Existe una inclinación única, una intensidad, una cualidad personal, una consistencia respecto a la orientación pedagógica que hace que el padre o el profesor sea más influyente que todo el conjunto de influencias que inciden en el niño desde una perspectiva más amplia.* »

Pero Carme Castelví reivindica que los profesores no pueden tomar todas las responsabilidades de la educación de las personas. Hay una tendencia a adjudicar los problemas a la escuela sin tomar en cuenta los múltiples factores que pueden explicar el fracaso escolar (España por ejemplo). Como nos explica Van Manem¹⁶², la sociedad

¹⁵⁹ Van Manem, *El tacto en la enseñanza, op. cit.*, p: 75.

¹⁶⁰ Idem, p: 21.

¹⁶¹ Idem, p:76.

¹⁶² Idem.

exige a la institución escolar de proveer esta protección y acción pedagógica permanente. Además los padres tienen muchas expectativas de esta relación entre profesor alumno y por ello, pueden elegir un centro dependiendo si conocen a un profesor o si poseen información sobre si ciertos profesores son cercanos a los alumnos. Vemos esta diferencia entre los centros públicos y privados, donde se garantiza más atención personalizada a un alumno en un centro privado que en un público, donde se homogeneiza más al grupo. El hecho de permitir una menor cantidad de alumnos por clases, nos hace esperar que se pueda generar relaciones más cercanas, posibilitando más protección y hasta más cariño o afecto hacia los alumnos. Es lo que Van Manem diferencia de las escuelas indiferentes¹⁶³ que se acercan al modelo de la escuela pública, que producen niños indiferentes. Mientras que las escuelas que procuran protección, ambiente familiar de cuidado y afecto (que se acerca al modelo de la escuela privada o concertada) permiten una base de apoyo afectivo más fuerte a estos alumnos. La escuela privada que proporciona una enseñanza más personalizada, más familiar, reproduce un ambiente estable que permitirá a los jóvenes sentir seguridad. Esto se aplica más que todo a las escuelas privadas, ya que en las públicas nos encontramos con clases de más de 30 alumnos y profesores cambiantes. Esta situación reproduce la promoción de cierta clase de individuos y excluyendo a otros, como lo había denunciado Bourdieu y Passeron¹⁶⁴. Por todo ello, podemos subrayar que la escuela puede ser el único apoyo en la vida de ciertos jóvenes, el único lugar de tranquilidad o protección de los que vive en estructuras familiares rotas. No podemos estar indiferentes a estas situaciones y contentarnos de cumplir superficialmente con una «tarea», ya que la enseñanza exige siempre más implicación en lo cotidiano.

Por otra parte, Ruth Galve aporta que se ha generado una confusión entre familia e institución, donde los padres se ven desorientados en la manera de poder educar a sus hijos, debido a que los modelos que han recibido ya no son válidos. Se encuentran así sin un modelo de educación a seguir, sino ante infinitas posibilidades, donde a veces puede primar los deseos de los padres, como un estilo de vida que ellos no han conseguido. En este sentido, Ruth Galve explica que los padres padecen mucha inseguridad y pueden llegar a proyectar cierta culpabilidad a la escuela, ya que la

¹⁶³ Idem.

¹⁶⁴ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.

escuela sigue manteniendo la posición de formación y modelos de socialización. Por todo ello, sería importante marcar y trabajar en un sentido de cooperación con las familias y las familias con las escuelas. Considerando que los padres no pueden esperar todo de las instituciones, y las escuelas no pueden esperar que las familias siempre actúen pedagógicamente para sus hijos. En este sentido, una perspectiva de educación sistémica sería relevante, donde la educación es una situación más de la persona en la cual todos participan. Tenemos el ejemplo de la pedagogía Waldorf, donde los padres entran con el compromiso, en relación al centro, de implicarse en la formación del niño. Es decir, podríamos apuntar en formar para que los alumnos, los padres y la sociedad, tengan esta conciencia global, sistémica o dependiente de las personas, de sus procesos formativos. Generando modos dinámicos de convivencias que nutrieran una conciencia colaborativa del aprendizaje, del trabajo, donde cada uno es parte de esta permanente conformación de la sociedad, de la educación, de la persona. La educación no puede dar una visión omnipotente sino interdependiente de las estructuras y grupos que la rodean, participando de un tejido solidario hacia la formación de las personas.

4.4 La educación esquizofrénica

En este estadio de socialización sistémica que planteamos, para acercarnos a otro modo de correspondencia, es necesario plantearse qué relación tiene la educación con la sociedad. Ya que no podemos olvidar que el origen de la educación es que las personas pudieran hacer parte de la sociedad, con unos conocimientos básicos que le permitieran estar aceptadas. En este sentido, la educación es la etapa de socialización del individuo, ya que la familia nos sitúa en una dimensión más privada de esta socialización. La educación representa la socialización desde lo público. Como apunta Michel Maffesoli¹⁶⁵, la educación es la que nos permitirá tener un buen lenguaje para comunicarme con los otros, refiriéndose a la palabra «*infante*», que en francés correspondería a «*enfant*»: « *El infante, en latín infant, es el que no habla, el que todavía no tiene las palabras, por lo tanto el problema es lograr que pueda decir las palabras que convengan.*»

Michel Maffesoli explica que la función esencial es facilitar este estado de socialización de las personas a través de la educación. Digo estado de socialización ya que la

¹⁶⁵ Michel Maffesoli, *La educación*, revista *Revuelta*, México, 2007.

comunicación con las personas que nos rodean, implica esta posibilidad de socializarse. En efecto, al entrar en la escuela adquirimos una serie de comportamientos, que seguramente podemos tener ya desde nuestra familia, pero que la escuela nos lo hace aplicar en un ámbito público, de colectividad. En este sentido podemos pensar que la educación es un primer paso en saber convivir entre personas desde el espacio público. Por ello, es importante recordar la tendencia de la educación, es ante todo que las personas puedan insertarse y participar de la sociedad. Como lo expone Raymond Lemieux¹⁶⁶ cuando explica las primeras iniciativas de los jesuitas y de las Ursulinas: « *Pour favoriser le salut (et souvent la survie) des garçons et des filles des villes autrement laissés à la rue, ils ont créé des lieux où ils les ont réunis sous la férule de maîtres dispensant les connaissances susceptibles de leur permettre de prendre place dans la cité* ». Las primeras iniciativas de escuelas eran creadas entonces con el objetivo de ofrecer un espacio a los niños marginalizados, para que tomaran un lugar en la sociedad. Raymond Lemieux marca bien el interés de caridad que ha promovido este movimiento de constituir centros educativos que consistían en: « *permettre aux défavorisés – les enfants des villes – d'accéder à une vie digne* ». Este mismo pensamiento nos lo transmite Isabel Herrero, compartiendo cual sería el sentido de la educación: « *sería (...) darles unas herramientas, de darles unas posibilidades, primero de autoconocimiento, de conocimiento en horizontal entre compañeros para poder, para que puedan tener una vida digna.*»

Lo que expresa Isabel Herrero corresponde con las palabras de Raymond Lemieux, cuando se refiere a la educación como posibilidad de realizar una vida en relación a su entorno; de conocimiento en horizontal que le permitiría tener una vida digna. Se plantea así la educación como posibilidad de participar de una sociedad, de socializarse. Por ello no podemos pensar la educación si no es en relación a la sociedad en la cual se enmarca, participando activamente de este proceso de socialización. Donde el objetivo no se puede centrar en adquirir una serie de conocimiento, sino estar en un estadio de socialización que permita insertarse y participar de la sociedad. Como lo planteaban los Jesuitas, era justamente para que los desfavorecidos no se quedarán marginados de su entorno, que pudieran tener la oportunidad o la posibilidad de acceder a una vida digna. Así también en los relatos de Isabel Herrero encontramos esta misma preocupación: «

¹⁶⁶ Raymond Lemieux - *Héritage et éducation de la foi : défis posés au christianisme à l'aube du millénaire*. Texte établi à partir d'une conférence prononcée le 15 septembre 2001, à la journée provinciale de la Conférence religieuse canadienne (section Québec).

Para que tengan los elementos de no quedarse al margen, que si tú no le das una serie de estrategias, esta persona, y más en estos momentos no se queden al margen (...). Te diría dar elementos para tener una vida digna, y bueno, en este espacio de conocimiento entre iguales ». Lo que plantea Isabel se marcaría dentro de una visión que se relaciona con los objetivos iniciales de la educación, propuesta por los Jesuitas. Sin embargo se han perdido este objetivo inicial desde el momento que se insertaron otros factores. En efecto, Raymond Lemieux nos explica que se empezaron a multiplicar estos espacios educativos, pero la burguesía empezó a interesarse y apoderarse de estos lugares. En efecto, se han convertido poco a poco en territorios de elites por una burguesía deseosa de proveer a sus hijos de la mejor educación. En este sentido, los factores de promoción, de competición, se han implantado poco a poco en los objetivos y dirección, como lo explica Raymond Lemieux: *« L'œuvre de charité, en bien des cas, est alors devenue une structure de soutien de la promotion sociale par la compétition. Aujourd'hui encore, le débat annuel autour des fameux "palmarès" des maisons d'éducation, où dominant inmanquablement les institutions privées, témoigne toujours de cette réalité. »*¹⁶⁷

Dejando de reconocer esta dimensión sensible y social de la educación, nos hemos girado hacia un sentido de competición, donde la adquisición y el logro son la finalidad última. Sobre valoramos el componente técnico de la enseñanza, produciendo un culto a la eficacia que nos empuja a estar siempre más competitivos, más productivos, sin saber porqué, para quién y para cuándo. Esto se traduce a menudo por un desprecio hacia las materias que no «sirven de nada», asignaturas que no tienen un fin utilitario como las artes, dejando un lugar excesivo a las nuevas tecnologías. Así, estas casas de educación, preocupadas de ser las primeras en los *rankings*, cosifican las relaciones entre las personas durante los procesos formativos. Convirtiendo el trayecto formativo en una carrera hacia el éxito y la eficacia, donde los que dominan son lo que eligen las ciencias duras o técnicas; dejando de costado los aspectos sensibles de la persona y el espíritu de convivencia, de solidaridad. Al contrario, el espacio escolar a través de esta noción de competición, redefine las relaciones según sus posibles intereses. Este tipo de socialización moderna que se transmite en la escuela es perverso por sus efectos sociales, porque genera una individualización de las personas. Mientras que la sociedad

¹⁶⁷ Raymond Lemieux - *Héritage et éducation de la foi : défis posés au christianisme à l'aube du millénaire*. op. cit.

postmoderna se gira siempre más hacia relaciones afectivas, solidarias y vivas. La situación actual presenta una educación que ha perdido su principio de origen, aquél que une las personas. Realidad que crea hoy espacios cerrados de construcción de sujetos dominantes, competentes, que poseen conocimientos específicos. Por ello es relevante lo que aporta Alfred Porres en este sentido, donde los parámetros de los conocimientos que se transmiten en las aulas se desligaron de la relación a la sociedad:

Además que la experiencia del profesorado es esquemática, esta tan interiorizada que uno encasilla muy bien, yo soy el profesor, el saber es esto que está en los libros, el curriculum, está absolutamente estandarizado, es intocable, y hay mucha gente que por ejemplo que continuamente dicen, es que me toca bajar el listón, pero bueno, ¿este listón donde esta? ¿Quién lo pone?, porque entiendes tu el aprendizaje solo sino en vertical, porque no se puede mover en horizontal, porque no hay más dimensiones, a lo mejor no estás bajando el listón, lo estas cambiando de sitio, y este sitio tiene otras complejidades que no sólo se mueve en esta dimensión de arriba abajo.

Este listón que indica Alfred Porres es resultado de las modificaciones que ha sufrido el sistema educativo poniendo como eje los conocimientos que se imparten y no los procesos formativos, de aprendizaje que se comparten en el espacio educativo. Al final, esta situación tiende hacia la producción de personas poseedoras de ciertos conocimientos cosificados. En este sentido, Alfred Porres agrega: « *Entonces hay una cosificación del saber y también evidentemente una cosificación del alumno como alguien que tiene una identidad fija, ideal y todo lo que no se ajuste a este sujeto deseado es abierto, es problemático.* » Esta cosificación no se atribuye solamente a los saberes o a los alumnos, sino también a los profesores y a toda la dimensión educativa. Sistema educativo que a través de estos *rankings*, también se cosifica, se evalúa, se aprecia según clasificaciones que determinan el nivel de excelencia de ciertos centros y el fracaso de otros. Realidad que no hace referencia a los contextos y realidades múltiples de los centros. Este último año en Francia, se ha presentado un nuevo *ranking* que no presentaba la lista de los institutos que tenían los más altos niveles de éxitos, que corresponden siempre a los institutos de elites en una fría estabilidad. Esta clasificación identificaba los institutos que han podido transformar y hacer evolucionar los resultados de los alumnos pero sobre todo las posibilidades de continuación. Clasificación que pone en valor el potencial educativo del instituto, incluyendo el equipo docente. Este

nuevo *ranking* o clasificación demuestra las estructuras instauradas alrededor de valores numéricos, y no el potencial educativo real.

Ruth Galve aporta también comentarios sobre esta dificultad de conciliar la sociedad con el ámbito educativo, donde justamente los problemas sociales, tienen tendencia a recaer sobre la educación, dificultando una verdadera conciliación entre familia, sociedad y escuela:

Tots els problemes o necessitats socials, segons els mitjans de comunicació i les lleis que se'n fan ressò, s'han de resoldre a l'escola, un espai falsament aïllat on s'han de solucionar totes les desigualtats, injustícies i deficiències de la mateixa societat de què l'escola forma part. El somni de l'educació universal com a origen del progrés social i individual està produint alguns monstres en l'actualitat.

Esta idea de monstruos que expresa Ruth Galve es relevante, ya que al querer edificar una educación perfeccionista y homogeneizada, se está convirtiendo en su contrario. En un sistema que absorbe todo los espacios naturales de encuentros y de relación, se hace imposible el dialogo o el consenso entre las diferentes partes. Se Obstruye verdaderamente los conductos que permiten engendrar un espacio común. Como lo indica Michel Maffesoli, nos encontramos frente a la idea del mito de Golem¹⁶⁸, donde el sistema educativo se ha convertido en monstruo, una maquina sin alma, que no tiene más correspondencia con las personas, con lo cotidiano y con la sociedad. En esta idea de Golem, es la criatura que escapa al creador y se vuelve incontrolable e incluso destructora. La educación da una sensación de omnipotencia que se dirige sola, como una criatura independiente y destructora, que se ha petrificado y ha perdido su flexibilidad natural en relación a las personas. Podemos hablar de *devastación de espíritu*, porque este sistema obliga a seguir una dirección y no permite formar la persona según su propia tendencia. Por ello Ruth Galve explica que sería importante que cada centro tenga un proyecto educativo propio, según su contexto y entorno. Un proyecto real que asocia la dimensión idealista de los fines de la educación y la dimensión realista cotidiana de las personas que conviven en estos espacios. Donde el profesor es un potencial que no ha sido aún bien dimensionado. En este sentido, los padres no tienen muchos accesos o posibilidades de participar y acertar en el sendero

¹⁶⁸ Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écophilosophie*, op. cit.

que se organiza para su hijo. No existe un espacio común para establecer un dialogo. Los padres tienen tendencia a echar la culpa a la escuela y convertir los estudios como la única dimensión de posición de éxito personal y familiar. Esta aportación denota la necesidad de comprender la educación como un espacio común, no único y omnipotente, sino donde se encuentran personas en toda su subjetividad y entorno, donde es importante priorizar las posibilidades de convivencia.

Isabel Herrero, desde su posición en la administración de la educación en la Generalitat, dedicándose específicamente a la profesionalización de las vías de formaciones artísticas, también tiende hacia esta conexión con la sociedad. Trata de ampliar la red de circuitos entre la formación y el mundo laboral. Por ello, explica que desde su tarea cotidiana, intenta de estirar al máximo las posibilidades de conexiones que se pueden establecer desde la educación artística. Trata de ofrecer diversos circuitos que los alumnos pueden tomar, según sus necesidades y tendencias del momento. Por ello se compara con un lampista:

Es como si yo fuera un lampista que va conectando cañerías, ya existe una serie de cañería, y las voy conectando entre ellas para que pudiera haber un recorrido más largo y para hacer un circuito mucho más interesante de lo que pudiera haber en un principio que de pudieran estar muy compartimentado y que te da la sensación un poquito de champiñones. A ver, hay un sistema educativo, que puede tener sus luces y sus sombras, pero es lo que hay y vamos a estirarlo lo máximo que se pueda, pues vamos a ver las sombras que queda, y donde se puede dar cumplimento a esas sombras.

La metáfora que nos aporta Isabel Herrero desvela esta necesidad de generar conexiones en los ámbitos que hasta ahora han quedado desligados, por el modo que se estructuró y jerarquizó el sistema educativo. En ello, el propósito es dar las máximas posibilidades a las personas que transitan por los espacios educativos, dándole una sensación de movimiento continuo en lugar de especializaciones que no tienen conexiones entre sí. Explica que lo peor es que una persona sienta que no tiene otra vía que la de continuar en el mismo camino, sin tener opción de reconducir o redirigir su sendero según las necesidades actuales de la persona y según los cambios que va viviendo durante su recorrido. Por esto aquí también, las personas pueden convertirse en monstruos, ya que se desliga la formación en relación a su naturaleza, a su tendencia, y sólo deben absorber conocimientos en pro a una carrera exitosa, de una ubicación calculada en la sociedad. En este sentido, Isabel Herrero anota que no hay que pensar más en líneas

continuas donde todo está jerarquizado, sino más bien en círculos, sin pauta de menor a mayor, sino en espacios que se conectan entre sí, donde uno puede seguir según su necesidad de formación. Agrega: « *Entonces si yo todo esto lo ventilo y lo hago transparente, la sensación es que la gente va a poder hacer su recorrido, la impotencia de la gente que viene angustia con esta sensación que están perdiendo el tren, no hay nada peor que esto, porque de la angustia a la marginalidad, hay poquito.* »

El propósito de Isabel Herrero es encontrar y establecer las conexiones necesarias para que la educación sea como un circuito más de la sociedad; que el recorrido que se realiza dentro de los espacios formativos esté totalmente unido a los recorridos laborales. Donde no existan las separaciones actuales evitando así, la reducción de la educación a un espacio de instrucción. La educación se puede pensar como lugar de tránsito, donde la persona se forma permitiéndole seguir más fácilmente en su sociedad. Es la base para tener una alternativa, para decidir, para optar para otro vía o para trabajar por cambiarla, según la sociedad y la posición personal. Las personas deben poder disponer de las «herramientas» adaptadas a su entorno, así tendrán más facilidades para elegir, para tener alternativas donde posicionarse e insertarse. Si no se cumple eso, entramos en la exclusión social, porque la línea divisora entre exclusión social y supervivencia, siempre se hace más borrosa como lo expresaba Isabel Herrero. En este sentido Paulo Freire¹⁶⁹, nos explica que a la liberación no se accede por casualidad, sino por la búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de luchar por ella: « *Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.* ». Superar esta contradicción es lo que permitirá el nacimiento del nuevo hombre, no en relaciones verticales, sino donde los individuos se encuentran en un espacio de relaciones horizontales. En este sentido, el relato de Marta Jiménez se relaciona con esta necesidad, donde afirma que la escuela no se puede quedar sola, debe al contrario generar otros tipos de aperturas a los jóvenes y establecer un estado de relación con lo que la rodea.

Podríamos hablar de una esquizofrenia de la educación. En efecto la esquizofrenia se refiere a un alejamiento de la realidad, porque esquizofrenia proviene

¹⁶⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Barcelona, Paidós, 2003, p:45.

de «esquizo» del griego *schizein* que significa fraccionar y *phrèn* designando el espíritu. Se trata entonces de un «corte del espíritu» que conlleva una pérdida de contacto con la realidad. En este sentido, la educación ejerce una separación de la dimensión sensible emocional y la dimensión racional intelectual. Por ello, está en cisura con la sociedad, no contempla la integridad humana, ni tampoco sus realidades cotidianas. Sólo se dirige al futuro desde el saber, sin atender al presente. A menudo las escuelas, en este afán de querer proponer una escuela ideal e igualitaria para todos, se esfuerzan hacia esta utopía, sabiendo que en el fondo no es ni real ni posible. Se genera así más bien un darwinismo social, donde es la ley del más fuerte que domina. La escuela se vuelve sólo favorable por los que logran sobrepasarla y puedan completar las pruebas que les impone. Se trata de una selección que favorece los más aptos y evacua los más frágiles, donde ya no creemos en una educación para todos. Predomina una idea utilitaria de la educación, donde la moneda de intercambio es la nota, es la recompensa y sólo los que la poseen pueden acabar y continuar en este recorrido. Justamente hablamos de esquizofrenia ya que la educación se ha alejado de la realidad de los alumnos, de las personas. Existe una dificultad a poner en relación la escuela con lo cotidiano, porque se presenta como un espacio aparte de las personas. Por ejemplo en la vida de todos los días, hay siempre una parte de aventura, de desconocido, de sorpresa, pero la vida escolar trata de medir y controlar cada momento de su día. La escuela establece muy bien sus horarios, clases, espacios, comportamientos y las disciplinas de los profesores. Se opone así a las fluctuaciones, las pulsiones de la propia vida. La escuela se presenta más bien como un santuario, un templo donde cada uno conoce bien el ritual, los momentos, comportamientos y normas que se deben seguir para estar aceptado y participar de ello. En esta situación contradictoria, en esta esquizofrenia, tenemos la impresión que se produce realmente una simulación en los espacios escolares, una doble realidad de lo que queremos creer, en ideales que ya no se acuerdan del cotidiano. Tenemos la sensación que participamos de un juego en el cual no creemos, no sentimos. Como un juego, simulamos que todo es esencial, importante, necesario para su vida. Simulamos la trascendencia de las notas, exámenes, materias, horarios, pero en el fondo sabemos que sólo será un momento, que ya no tendrá validez después.

Por ello, debemos evitar que se mantengan estas separaciones entre educación y sociedad, individuo y sociedad. Es posible generar una visión de sostenibilidad, donde cada uno es el medio y el fin de los otros, donde las personas vivan interactuando y retroalimentándose¹⁷⁰. Además, esta misma educación que se basa en disciplinas separadas, en saberes parcelados, no corresponde a nuestra sociedad que se hace siempre más multidimensional y planetaria. Para poder generar estos puntos de conexiones con el entorno, con la sociedad, es importante que se de una perspectiva más amplia, ligada a redes que se conectan y entrelazan; donde las fronteras entre disciplinas se empiezan a borrar para unirse a lo multidimensional de las personas, de la sociedad. Es decir, según Edgar Morin¹⁷¹, tal como es el ser humano: multidimensional, desde lo psíquico, corporal, social, afectivo, lo es también la sociedad; donde nuestra formación debe corresponder a esta consciencia. Conciencia multidimensional que nos lleva a religar las diversas separaciones que se han efectuado en la sociedad y en el ser mismo, así como comprender nuestros *destinos colectivos*¹⁷², nuestra comunidad de destino donde cada uno depende, se nutre y estimula al otro.



Educación en la ausencia de la persona

¹⁷⁰ Ver Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p: 129.

¹⁷¹ Ver Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p: 46.

¹⁷² Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 146.

PARTE 2

En esta parte, después de haber dibujado un contorno de la situación de la educación por el análisis de su contexto histórico y social, así como también por las concepciones de los agentes de la educación, trataremos de desvelar los diversos procesos que se realizan actualmente, con la intención de evocar la aparición de una educación más sensible. La denominamos educación sensible en un sentido opuesto a las nociones de la ilustración que ha despojado la enseñanza de su origen humano para convertirla en una herramienta racional de distinción. Descubrimos entonces una educación que reintegra los procesos personales, íntimos y emocionales. Una educación que religa en armonía las dimensiones racionales y sensibles del ser humano, revalorizando los aspectos afectivos de la formación. Prestaremos atención a la educación artística, quién en su concepción y en su práctica es un acercamiento más sensible hacia la formación cultural y social de la persona. Ocupa así una posición central en este estudio. Se trata entonces de determinar en esta parte cuales son los procesos que nos acercan o nos llevan a una educación que integra en armonía la razón-sensible que propone Michel Maffesoli. Esta realidad se hace evidente en la educación artística por su relación a la experiencia, al espacio y a lo colectivo. Estas nociones aparecen también discretamente en los programas educativos redefiniendo las direcciones educativas.



Despliegue singular-colectivo

V. Educación de la razón-sensible

A través los relatos de los profesores, hemos podido percibir una tendencia a favorecer una educación sensible donde se integran las emociones en el proceso de formación en lo cotidiano, para el alumno y el profesor. En efecto, a través de la historia de la educación, anotamos que el aspecto sensible de la persona ha perdido su credibilidad para dejar lugar a la racionalidad. La educación actual continúa sobre esta vía, fundada sobre un pensamiento cartesiano y reforzado por la Ilustración, que incita la búsqueda del conocimiento más allá de la formación de la persona y su modo de conocer. Nos hemos dirigido hacia el saber más objetivo y racional generando una separación entre el intelecto y lo afectivo. Como lo explica Michel Maffesoli, la sombra de la natura humana que llama a lo sensible se ha descartado para dejar lugar a un moralismo pedagógico y un conformismo social¹⁷³. El proceso educacional trata de dominar lo sensible, se esfuerza en construir un mundo planificado donde cada uno está situado en sus representaciones; pero la sensibilidad viene a perturbar estas estructuras que se derrumban por si mismas.

Por lo tanto, es significativo desvelar esta tendencia de volver a una pedagogía romántica, sensible, recuperando así nuestras presentaciones. Una pedagogía que integra los aspectos emocionales de los alumnos durante sus procesos formativos, que privilegia no solamente los conocimientos sino fundamentalmente el conocimiento de si-mismo. Así, en este capítulo, se trata de descubrir estos movimientos en la educación por la propia acción de los profesores, donde lo sensible recupera su lugar como un advenimiento, produciendo un cambio de episteme. En efecto, nos deslizamos del episteme del intelecto al episteme de lo sensible. Un deslizamiento de múltiples formas que se orquesta principalmente por los profesores que introducen un acercamiento afectivo en la enseñanza, a través del cuestionamiento, el dialogo, los silencios, la proximidad y una atención particular a su relación con el alumno.

¹⁷³ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., p : 42.

5.1 Deslizamiento hacia lo sensible

Ver el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes.

Fritjof Capra, *La trama de la vida*

Nos acercaremos ahora a esta tendencia a recuperar los aspectos más sensibles en la educación, reintegrando los procesos subjetivos de las personas en lo cotidiano. En las narraciones de los profesores como en el sistema educativo, las nociones y elementos que se refieren a una razón-sensible, se insertan poco a poco. Volvemos a dar valor a lo sensible, a sus afectos como potencial de la persona y no como aspecto negativo o de error de la misma. Hablamos de error porque lo sensible, las emociones o incluso lo espiritual en la educación, son considerados elementos perturbadores, que molestan, que enturbien, que confunden. En esta educación racional heredada por la Ilustración, lo sensible no tiene lugar. Podríamos decir que representa la parte oscura, «*la parte maldita*»¹⁷⁴ de la enseñanza. Para comprender esta situación actual, un retorno por la historia se hace necesario, porque parece que participamos más a un residuo de la educación, que a una educación viva o significativa. Mirar la educación de la civilización griega nos aclara en este sentido¹⁷⁵, ya que su principio es una educación conectada a su comunidad, que se realiza a través de un ejemplo, un héroe como modelo educativo de lo singular y colectivo. El presente, lo cotidiano, son los aspectos que se asocian a esta noción de formación. Esta se ha transformado por los sofistas y Protagoras, que aportaron el sistema de leyes que dominan y sitúan las personas en este marco, dando un sentido funcional a la educación. Asimismo no podemos omitir nuestra herencia judeocristiana, que influencia considerablemente aún nuestra manera de concebir la educación. Anotaremos la significación de la relación interior espiritual, del potencial de la persona por Santo Tomás y San Agustín, donde la oralidad es primordial, pero también la división del bien y del mal, del pecado y del camino recto. El principio de división se instaura: la razón o lo sensible, el alma o el cuerpo, el

¹⁷⁴ Cf. Georges Bataille, *La part maudite*, Paris, Editions de Minuit, 2000. Ver también Michel Maffesoli, *La part du diable*, Paris, Flammarion, 2002.

¹⁷⁵ Ver Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec*, op. cit.

hombre o la natura. La Ilustración reforzará aún más estas nociones, otorgando todo el valor al saber, volviéndose el principio de nuestra sociedad, realidad que quedo anclada en nuestra concepción educativa. Ejerce una clara dominación sobre la natura, el mundo y las personas. Se ha operado una división del hombre con la natura, la parte animal que debemos dominar y borrar, suprimiendo entonces, la magia, el misterio, lo sensible. En este sentido, representantes de la escuela de Francfort, Max Horkheimer y Theodor W. Adorno¹⁷⁶, se plantearon rescatar estos principios de la ilustración, pero determinando sus puntos a sobrepasar. Ellos apuntan que la ilustración ha sido el pensamiento del progreso, cuyo objetivo era liberar a los hombres de sus miedos, para que puedan alcanzar la mayoría de edad. Pero en este propósito, se ha operado el *desencantamiento del mundo*¹⁷⁷, tratando de borrar no sólo los miedos de las personas, sino también con ello, los mitos, creencias, supersticiones que mantenían la imaginación del mundo. Dejando lugar así, a la ciencia, que se alejo siempre más del hombre unido a la naturaleza de las cosas. En esta búsqueda extrema de la razón, el mundo queda dominado por la ciencia y la lógica. Realidad que evidencia que hemos eliminado poco a poco, todos los aspectos sensibles y no mesurables del humano. Hemos descartado todo aquello que mantenía el aspecto mágico o misterioso de la vida, de las relaciones entre las personas y de ellas, con el mundo. Es sólo hacia el final del siglo XVIII e inicio del XIX, que volvemos a unas perspectivas más dirigidas a la persona, oponiéndonos a esta exagerada racionalización de la humanidad. Por lo tanto, volvemos a lo sensible en la educación, situación primero manifiesta por el movimiento romántico. Movimiento que vuelve a dar el centro a la persona, en su formación, estableciendo una relación sensible entre ella y la natura. Aporta así una formación orgánica que está en armonía con el entorno, con un orden cósmico. Actualmente, parece que volvemos a vivenciar este giro, que emerge esta vez de una educación postmoderna.

Pero en la educación moderna, se ha omitido, suprimido, extirpado, el aspecto sensible de la persona, para dirigirse solamente hacia un conocimiento abstracto cuantificable, apuntando indudablemente a la dimensión racional de la persona. Tal como lo explica Michel Maffesoli, *la sombra de la humana natura*¹⁷⁸, lo sensible, se evacuó para dejar

¹⁷⁶ Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta, 2004.

¹⁷⁷ Ídem, p: 59.

¹⁷⁸ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., p : 42.

lugar a un moralismo pedagógico y a un conformismo social. Edgar Morin¹⁷⁹ afirma que pensábamos que eliminando estos aspectos sensibles y subjetivos, evitaríamos todos los posibles errores hacia el conocimiento. Pero a pesar de que los sentimientos como el odio, el amor, puedan llevarnos a errores, la inteligencia no se puede separar de la afectividad, porque como persona tenemos ambas realidades conformando el ser. Por lo tanto, « *La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerlo* »¹⁸⁰. En este sentido, al separar estas dos potencias, podemos causar lo contrario de lo que era previsto: *una heterotelia*¹⁸¹, es decir, provocar comportamientos totalmente irracionales, o monstruosos como lo índico Ruth Galve en su relato. Por ello, es relevante esta tendencia donde se vuelve a unir la inteligencia y el conocimiento con lo sensible, con lo afectivo; donde se considera la persona como potencia completa e integrada al todo, y no de modo incompleto y fragmentado o dividido. Podremos evocar entonces que entramos en el *episodio dionisiaco*¹⁸² de la educación, porque reintegra la emotividad y la afectividad de la persona. Todas estas formas que no eran apropiadas en la concepción prometeana de la educación o educación moderna. Reabrimos la formación a la felicidad, la embriaguez, la seducción, lo sensible, lo sagrado, la exuberancia, el *pathos*, nos abrimos entonces a una tendencia afectiva o educación dionisiaca.

En este sentido, para revelar las nociones de lo sensible en los relatos, es significativo desvelar los fines educativos del propio profesor, donde aparece una reflexión sobre su rol. Tal vez no despliega este proceso de modo muy consciente, pero si le preguntamos qué es lo que pretende desde su docencia, seguramente revelará todos los fines sensibles de su educación. Es lo mismo que sucedió con sus identificaciones, que no se sitúa como persona que transmite saberes, sus fines son más y atentos a las personas con quién esta. Es decir, el sentido de la educación, desde los relatos de los profesores, se acerca más a lo que Fernando Hernández entiende que pueda permitir: « *Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad* »

¹⁷⁹ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p: 26 -27.

¹⁸⁰ Idem, p: 27.

¹⁸¹ Hétérotélie : du grec *eteros* signifie autre, le mot *telos* fin. L'hétérotélie est un résultat autre que celui qu'on avait à l'origine. Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écologie*, op. cit., p : 24.

¹⁸² Carl Gustav Jung, *Psychologie et alchimie*, Paris, Buchet Chastel, 2004, p : 182.

a partir del desarrollo de una serie de competencias que les permitan comprender(se) e interpretar el mundo en el que viven. »¹⁸³

La profesora Georgina Escalante explica que para ella lo más importante es educar la persona, por ello se preocupa por sus emociones. Afirma que si una persona no está bien, no podría sacar todo su potencial en la comprensión del conocimiento: « *Hay que intentar ayudarles, siempre como intermediarios, porque tú nunca eres ellos, pero como intermediario para ayudarles a que se centre emocionalmente y luego lo otro viene por añadidura* ». Esta concepción del acto educativo de la parte de Georgina Escalante, desvela esta necesidad de integrar el proceso emocional en el proceso formativo. Sobre todo en la etapa de la adolescencia donde los jóvenes expresan tanto lo sensible como lo racional. Sin embargo, los adultos tratan siempre de objetivar y distanciarse de sus emociones, para pareceres autónomos y fuertes, en acuerdo con el espíritu moderno que impera en la época. Derna Vignoli explica que lo que pretende como educadora es que puedan conocerse a sí mismos, situación dentro de la cual es posible estimular su capacidad creativa e imaginativa. Ofrece una concepción educativa, totalmente dirigida a la formación, al despliegue del ser. Esta concepción educativa retoma el lema griego «*conócete a ti-mismo*» sobre el templo de Delfos, orientado hacia la formación del ser. Atendiendo las límites y vinculaciones de nuestro ser en relación al cosmos y los Dioses.

Alfred Porres evoca la necesidad de poner de relieve todas las dimensiones de la persona, entre las cuales tiene en cuenta lo afectivo, lo emocional e indudablemente, sus relaciones con el conocimiento. Recordemos la problemática que planteo Alfred cuando señaló que la educación se había reducido a tres agentes: el profesor, el alumno y el saber. Alfred explica que estos tres agentes son los elementos indiscutibles que se refieren a la educación y los plantea como problemática, porque a través de esta definición estamos reduciendo el concepto de educación. Es decir, que se ha naturalizado la relación de estos tres agentes como eje de la educación, dejando al margen la complejidad de aspectos que hacen parte de los espacios de aprendizaje. Además en esta reducción de la concepción educativa, Alfred Porres explica que desde esta perspectiva, se están cosificando estos tres agentes. Se esquematiza el ámbito educativo al convertirlo en tres únicos agentes, los estamos reduciendo a un concepto que podemos manejar y analizar, dejando al margen la diversidad de agentes y

¹⁸³ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 194.

elementos no visibles. Por ello Alfred Porres plantea que es importante dar cuenta de todos los aspectos de influencias en el ámbito educativo:

Que hay un aprendizaje que forma parte de la historia del grupo, pero también un aprendizaje individual, digamos, que cada uno construye. Seguramente no sé si es difícil llegar a comprender cuál ha sido el aprendizaje individual y lo que compartimos solo es una parte y que seguramente incluso el propio sujeto no puede visibilizar y hacer consiente todo su aprendizaje. Por lo tanto, para mí, este aprendizaje tiene que ver también un poco con la idea esa del iceberg, bueno, que hay una punta visible y luego hay muchas partes sumergidas. Lo importante, tenemos que encontrar la manera de relacionarnos y de hacer posible tanto este aprendizaje más explícito como este que a lo mejor pues queda, no se puede visibilizar en una evaluación, no se puede contabilizar, pero que también es muy importante, tenemos que encontrar la manera de poder hacerlo crecer también aunque no se puede visibilizar tan fácilmente.

Plantea directamente que podamos introducir más factores en nuestra manera de concebir la educación. Es decir, estar atentos a los elementos que influyen y afectan en todo el momento de formación, pasando por los libros y las personas que seleccionan el conocimiento que se imparte. Ser consciente de todos los factores que participan e influyen en un espacio educativo. Volvemos así a esta concepción que el alumno no es un recipiente vacío cuando entra en la escuela, sino que además de tener experiencias y conocimientos previos que son parte de sus significados cognitivos, también transporta este entorno sociocultural propio y de otras épocas. Realidades que encarnan un determinado tipo de valores¹⁸⁴. Haciéndolas visibles implica otra mirada sobre el proceso formativo, conlleva también mirarse a sí mismo desde todos los elementos, eventos y personas, que hacen que es lo que es en presente. Además como esto repercute en mi modo de enseñar y relacionarme en el aula. Por ello, desde la escuela, se pueden tomar en cuenta estos factores en la enseñanza y lograr ver las personas como seres complejos, donde la educación puede contribuir en su desarrollo. La formación puede siempre señalar otros lugares para que la persona se despliegue, se conforme, se relacione con los otros, con su entorno, con otras realidades que le circundan¹⁸⁵. Así nos alejamos de esta concepción de escuela que transmite unos contenidos culturales necesarios para que se adapte a la sociedad.

¹⁸⁴ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 150.

¹⁸⁵ Idem.

Alfred Porres trata de hacerlo visible para que no se cosifiquen estos agentes esenciales en la educación, pero no únicos. Intenta sobre todo fomentar otra visión de ellos, no mirarlos como estructuras preestablecidas por la sociedad. Esto evidencia la tendencia a homogeneizar la enseñanza: los profesores con identidad similar, los alumnos como grupo único y el saber como un objeto que se da sin tomar en cuenta quién lo ha producido. Por ello Alfred Porres agrega:

Entonces hay una cosificación del saber y también evidentemente una cosificación del alumno como alguien que tiene una identidad fija, ideal y todo lo que no se ajuste a este sujeto deseado es abierto, es problemático. Entonces (...) hay una multiplicidad de sujetos, pero además estos sujetos también tienen sus saberes, y estos saberes se tienen que hacer visible porque es el punto de partida para construir otros aprendizajes.

En este sentido, demuestra esta perspectiva de algunos profesores de emplazarse en la educación de un modo mercantil, desde objetivos relacionados a una transmisión de conocimientos que convierte el espacio escolar en un lugar utilitario. Es decir, se cosifica y homogeneiza los alumnos como si todo fueran los mismos en cada clase, en cada año. Se pierde o aniquila de esta manera todo el valor de la enseñanza y la riqueza de cada encuentro entre las personas. Porque la riqueza de los encuentros y como consecuencia de la enseñanza, reside en esta complejidad heterogénea propia de la vida, contrariamente a una homogeneización que trata de dar los mismos contenidos cada año, porque son básicos o necesarios. Tal como lo expresa Michel Maffesoli, queriendo ordenar todo en nombre el bien para todos, olvidamos la complejidad: « *Il n'y a rien de pire que ceux qui veulent faire le bien, en particulier le bien pour les autres. Il en est de même de ceux qui "pensent bien". Ils ont l'irrésistible tendance à penser pour et à la place des autres. Caparaçonnés de leurs certitudes, le doute ne les effleura pas. Du coup, la vie, en sa complexité, leur échappe.* »¹⁸⁶

Esta forma de enseñar es paternalista, consideramos los alumnos como recipientes pasivos que deben aceptar dócilmente e incluso, agradecer lo que les imponemos como bien. Taisen Deshimaru¹⁸⁷ expresa que nuestra educación moderna tiene tendencia a uniformizar todos los alumnos, a querer borrar cualquiera complejidad y a través de ello, la particularidad de las personas. Agrega que hasta los padres ya no son capaces de

¹⁸⁶ Michel Maffesoli, *La part du diable*, op. cit.

¹⁸⁷ Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen*, Paris, Editions Retz, 1981, p: 24.

comprender la individualidad de sus hijos. Esto se incita aún más por este espíritu de educación de masa que se aplica e inculca los mismos conocimientos años tras años más, allá de las personas que tenemos en frente, tal como lo describe George Steiner:

*Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío.*¹⁸⁸

Por ello se hace relevante plantear cuales son los fines educativos de los profesores, porque ahí nos podemos dar cuenta en que principios se están rigiendo. Al mismo tiempo de darnos cuenta los de la institución como representación de un sistema educativo. Poner como fin educativo el transmitir una materia, es estar poniendo todo el valor en el conocimiento que se imparte, como objeto que se da, y no en el valor de formar una persona. Al contrario, de esta manera se le considera como recipiente, otra vez como objeto que recibe solamente de modo pasivo. Por ello, como lo indica George Steiner, convertimos el sujeto en una instancia utilitaria, alejado de su crecimiento personal. Es urgente de eliminar esta idea funcionalista de la educación, toda acción utilitaria y efectiva. Esta proyección se ha instalado en la educación y pasa por una formación utilitaria, que da herramientas para situarnos, para encontrar una posición en la sociedad que nos corresponde como adulto. Es la función que asume y que mantiene la educación. Invitamos entonces una *desproyección*¹⁸⁹ de la enseñanza, una *desfuncionalización* de lo educativo, volviendo así a su sentido primero, el de la formación de la persona para su despliegue. Nos situamos ante el *épanouissement* o desarrollo de las personas que siempre implica los aspectos sensibles de las mismas, que siempre conlleva moverse alejado de todo utilitarismo, de todo funcionalismo. En esta intención de *desproyectar* la educación, no estaríamos más en una anticipación propia

¹⁸⁸ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 26.

¹⁸⁹ Roberto M. Falcón, *Sentido del proyecto afectivo*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2010.

del proyecto¹⁹⁰, sino en la aventura de descubrir en lo cotidiano, dejándonos llevar por lo aleatorio de los encuentros. Dinamismo alabeado, curvo, enmarañado, que se revela como el potencial de la educación, es decir, como un trayecto formativo que cuenta con nuestra participación.

Esto se revela en las narraciones de los profesores, ya que algunos tienen como propósito educativo la formación de la persona en relación, alejados de una anticipación, de un proyecto educativo que sólo proyecta lo que será el alumno. Aquí aparece la necesidad de trascender esta visión reductora del alumno ligado a un conocimiento específico, para lograr participar de una formación integral de la persona. La persona como complejidad puede ligarse activamente a la sociedad, puede participar de ella potenciada por los procesos educativos que la han tenido en cuenta. Alfred Porres ha insistido en la horizontalidad en los procesos educativos, en establecer estas relaciones en correspondencias y no desde una jerarquía vertical. En ello apunta que a veces no estamos atentos a mirar en otra perspectiva, es decir, poder establecer una visión horizontal, escaparse hacia otras dimensiones de la educación o del mismo conocimiento. Y esto se reproduce en la relación que se establece entre profesor y alumno, donde la situación del primero es esquemática y asignada a un rol que no puede sobrepasar. Al cosificar estos agentes partícipes del campo de la educación, al reducir nuestros objetivos o fines alrededor de unas áreas del conocimiento, estamos olvidando otras dimensiones que pueden aparecer en los intersticios de estos elementos, de estos momentos, de estas relaciones. Sin embargo, es posible de generar otros movimientos, otras concepciones de la educación. Lo que sucede es que nos puede llevar a una complejidad que nos da miedo y es una de las razones por las cuales las personas, los educadores, no se atreven a imaginar otras vías. Pero como lo apunta Georges Bataille, nuestros miedos, nuestras angustias, nos sitúan en un estado individualista y no en una visión de conjunto: « *Il ne peut y avoir angoisse que d'un point de vue personnel, particulier, radicalement contraire au point de vue général, fondé sur l'exubérance de la matière vivante en son ensemble. L'angoisse est vide de sens pour celui qui déborde de vie, et pour l'ensemble de la vie qui est un débordement par essence.* »¹⁹¹

¹⁹⁰ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du Projet*, Paris, Puf, 2008, p : 11.

¹⁹¹ Georges Bataille, *La part maudite*, op. cit., p : 77.

El profesor se angustia porque establece justamente una diferencia y una separación entre él y el alumno. Se ha creado entonces un desfase con los alumnos, porque muchos profesores no pueden responder a las nuevas necesidades de ellos, manteniéndose por ello, en sus viejas estructuras, aferrándose aún más a ellas. Isabel Herrero aporta que muchos profesores están acostumbrados a un modo de enseñar, por ello es difícil salir de este hábito. Los profesores se han encontrado en situaciones en las cuales se veían inseguros, por ello han preferido blindarse en lo que ya conocen. En este sentido, se ha generado un desfase con los alumnos, ya que estos profesores no pudieron responder a las nuevas necesidades de éstos. Situación que llevó a los profesores a situarse en otras experiencias de las que ellos habían vivido. En este sentido, se hace esencial la formación del profesorado y sobre todo, destacar la necesidad de generar una práctica reflexiva. Donde cada profesor debería ir pensando en sus acciones, en los fines que dirigen sus acciones y en el modo de poder establecer otras perspectivas de relación, de aprendizaje. Acciones que pueden desarrollarse en colaboración con otros profesores, instituciones y incluso provocar intersticios. Nuevos lugares o espacios lisos, donde alumnos y profesores se puedan encontrar al margen de tanta retícula, de tanto territorio metrificado. Para ello el profesor debe ser consciente de su potencial, como puente, como canal que permite que se establezca otro modo de aprendizaje. Sin duda, desde la relación entre profesor y alumno, se puede alcanzar un espacio de comunidad. Pero los aspectos programáticos, el currículum, suelen interponerse en este circuito, en estos movimientos conectivos. El impulso noético¹⁹² de la educación, sensible e intuitivo, se ha convertido en un espacio totalmente estriado¹⁹³, noemático, a través la intelectualización, la racionalización del espacio educativo. Por ello, el profesor puede estar atrapado por evaluaciones numéricas, preocupado por el hecho de que los alumnos alcancen un buen nivel, más que realmente atender a su bienestar, al desarrollo de sus inclinaciones. En este sentido, el profesor debe estar atento a estos momentos de emociones, de motivaciones, de intereses que se generan en el alumno, para concentrar su acción en posibilitar el desarrollo de las personas. El profesor, desde su situación, tiene la posibilidad de ver, de percibir, de visibilizar estas instancias, estos procesos. Pero no solamente hablamos del alumno, sino también del

¹⁹² Sobre lo noético y noemático, ver Edmund Husserl, *Ideas, relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993.

¹⁹³ Concepto sobre lo liso y lo estriado, de Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas*. Valencia, Pre textos, 2003.

profesor, que no se puede mostrar más como una cabeza pensante, sino que también tiene emociones, sentimientos, alegrías. Como una persona que es capaz de permitir que la totalidad del alumno y de sí mismo, entre en escena del espacio educativo. Incluyendo su parte emocional en el proceso formativo, enriqueciendo así esta unión afectiva, de simpatía, que da otro sentido a la educación. Porque actualmente el profesor ha perdido mucho espacio en la relación hacia el alumno, por ejemplo: toda la atención de los alumnos esta totalmente fragmentada, entre el tutor, el psicólogo, el pedagogo y los profesores. Toda una estructura bien estriada, regulada, que impide una buena convivencia con los alumnos, pervirtiendo los fines reales de la educación.

En los relatos de los profesores, anotamos un deslizamiento de una educación racional hacia una parte más sensible y emocional de la enseñanza. Esta parte maldita u oscura que siempre ha sido rechazada, apartada de la educación. Pero como lo indica Michel Maffesoli *es mejor componer con la sombra que negarla*¹⁹⁴. Por lo tanto, integrar estos aspectos en la enseñanza, es simplemente comprender la persona en su totalidad y no escindida, fragmentada, ligando nuevamente razón y sensibilidad. Por consiguiente, anotamos la real tendencia de los profesores a dar atención a los aspectos emocionales y sensibles de los alumnos. Aunque aún la representación del profesor y de la institución tiende a eliminar o considerar estos aspectos como débiles o superfluos. Sobre todo en relación al mismo profesor, que se identifica más como persona pensante, autónoma, con saberes, que una persona sensible. Si hemos indicado que el profesor suele convertirse en la referencia de los alumnos, es importante transformar esta visión y posición de los profesores, que temen mostrarse naturalmente a los alumnos. Por ello, para acceder a una educación sensible, es importante la propia posición del profesor y los fines que considera de la educación. Esto desvela que tipo de relación y de ambiente se puede generar en su espacio de aprendizaje.

5.2 Lo subyacente de la educación

Los factores emocionales, sensibles, se van poco a poco insertado en lo cotidiano, en quehacer de los espacios formativos. Percibir la parte invisible del alumno, de la persona, a través de un comportamiento, una actitud, un gesto, es comenzar a

¹⁹⁴ Michel Maffesoli, *La part du diable, op. cit.*

reconocer los aspectos emocionales y personales del joven. Realidad que hoy se ha vuelto esencial en la educación. Así, nos acercamos a una formación que considera la completud del alumno, para percibir los aspectos sensibles que hacen parte del proceso de aprendizaje. Esto constituye la parte invisible de la enseñanza, lo que subyace, lo que se hace visible en las observaciones, en las experiencias que suceden cotidianamente. Aquí está el corazón de la educación, el reconciliar lo que se ha opuesto, como ha sido lo sensible y lo racional. Elementos, realidades en oposición, pero que constituyen la totalidad del ser personal. Se establece así correspondencias naturales entre los elementos visibles e invisibles en los espacios, en la dimensión de la enseñanza.

En ello nos acercamos al relato de Georgina Escalante que expresa que el profesor debe poder detectar los procesos emocionales y sensibles de los alumnos: «... *que nosotros somos lo que los debemos diagnosticar, creo que el profesor puede percibir*». Ricard Sanmartí indica que debemos poder ver la parte invisible del alumno a través de un comportamiento, una actitud, un gesto, reconocer cuando este estado denota un aspecto emocional y personal del joven. Georgina Escalante lo entiende en el mismo sentido: «... *saber desentrañar porque está actuando así, no para actuar, sino que decir que esto que está haciendo, ya implica un problema y entonces ser capaz incluso de decírselo*». Ruth Gálve también entiende los procesos emocionales como primordiales en el espacio de aprendizaje, por ello nos explica que tiene mucha presencia la dimensión personal del alumnado y la suya propia. En este sentido, Ruth siempre trata de prestar atención a los aportaciones de los alumnos, y citarlas para darles relevancia. Nos explica que jugar con la dimensión colectiva e individual, se convierte en un mecanismo muy poderoso en la docencia: « *Cultivar el tracte individual, molt apreciat per l'alumnat i essencial per fer bé la nostra tasca. Intento animar-los a fer coses i a fer-les bé, a ser rigurosos, crítics, a tenir criteri propi*». En este sentido, darle importancia o centralidad al trato individual con cada alumno es relacionarse con su subjetividad y sus emociones. Cuando se refiere a nombrarle en clase, lo está reconociendo como persona y toca un aspecto sensible.

También para Georgina Escalante, las emociones adquieren un lugar central en toda su propuesta docente. Primero en su planteamiento de la educación, afirma que para ella lo más importante es educar la persona como ser humano, para sacar lo mejor de sí. Georgina Escalante agrega que primero llama a las emociones para después acercarles a los conocimientos correspondientes. Sin embargo plantea que los profesores no tienen

las herramientas o la formación para poder atender a esta dimensión, ya que está se acercaría al ámbito de la psicología. En muchos casos los profesores están formados principalmente hacia un conocimiento. Georgina Escalante apunta que el 80% de los fracasos escolares tienen relación con lo emocional, coincidiendo que es una dimensión que los profesores no saben atender o no lo consideran como parte de su actividad. En ello, Georgina agrega que es importante ser conscientes de la propia dimensión de la persona, cuidando de no generar expectativas a los jóvenes, porque podría convertirse en una frustración de no poder cumplir con lo que se ha prometido. Es más adecuado establecer un espacio de confianza, donde se integren las emociones, donde los alumnos se pueden sentir apreciados tal como son. Manifiesta que siente que hay una desvalorización de los adolescentes y no se respetan sus emociones, cuando realmente son parte de sus vivencias y cotidianidad. Las emociones se suelen relacionar con un aspecto débil de las personas. El adulto que «*sabe controlarlas*» adquiere un dominio sobre sí mismo y sobre los adolescentes, que están más propensos a su fluir. Esto determina este sentido que se le da a la educación como lugar objetivable, más cercano a una concentración de mentes mecanizadas que de personas sensibles. Situación contraria a su naturaleza. A pesar de que cuando se educa a un hijo, la parte sensible se vuelve central, sin embargo, en la educación formal se elimina este aspecto. Los profesores deben estar dispuestos a flexibilizar sus propósitos, sus gestiones, para quedar en relación con los alumnos, y permitir que se dibujen umbrales de encuentros en el espacio educativo. Tal como lo establece Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl¹⁹⁵: « *La disposición de los docentes a iniciar un aprendizaje está influida por su estado psicológico. No cuidar las emociones puede hacer que las personas se cierran al aprendizaje, y llevar a los docentes a comportamientos defensivos para protegerse de innovaciones que puedan dejar al descubierto sus "defectos".*»

Volvemos a lo que hemos indicado anteriormente, donde el profesor prefiere mostrar una imagen o representación perfecta de su rol, como modelo de adulto, *higienizando*¹⁹⁶ su imagen, como persona objetiva, autónoma, individual y cabeza pensante. En este sentido, Georgina Escalante explica que uno de los problemas de la educación es

¹⁹⁵ Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl, *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona, Octaedro, 2004, p: 101.

¹⁹⁶ Higienizando, como tendencia a querer limpiar todos los aspectos animales que tiene el hombre, en ello se incluye los impulsos, intuiciones, imaginarios, emociones. Michel Maffesoli, seminario doctoral, Paris, 2008- 2009.

justamente, no tomar en cuenta las vivencias y que los profesores suelen obviar sus propias emociones: *« porque creo que tenemos generaciones que no reconocen sus propias emociones, no la reconocen, y no le saben dar nombres»*. Aquí encontramos uno de los problemas actuales de la educación y es la tendencia a querer objetivar el conocimiento, homogeneizar los alumnos y crear un cuerpo docente que aplica implacablemente unos criterios generales para evaluar. En ello, los docentes se encuentran en una situación donde les cuesta mostrarse naturalmente, riéndose e incluso llorando. El profesor se debe mostrar siempre en una actitud perfecta y seria, hasta tal punto que puede generar impacto o tensión encontrarse con un alumno en la calle un fin de semana, pues es un espacio fuera de tales rigideces o acartonamientos. Esta tendencia proviene de la modernidad, dirigida hacia la búsqueda de la perfección, procurando personas autónomas y libres. Los profesores formados en este sentido, reproducen esta visión. Sin embargo, es una visión monstruosa de la educación, un espacio sin alma con personas inmersas en representaciones, en construcciones de sí misma donde tienen que replegar su ser. Asistimos así a relaciones ficticias, a personas que se cruzan continuamente sin conocerse, ni reconocerse, como lo expresa Georgina Escalante: *«Claro, es todo racional, y lo emocional donde esta, cuando el arte, la literatura, todo es esencialmente emocional. El ser humano es emoción, es movimiento.»*

Se han convertido en espacio contrarios a la dinámica y la exuberancia de la propia vida. No obstante, es bien un espacio que pone en relación personas, por lo que no podemos negar los aspectos sensibles. No es posible evitar que afloren, ni de parte de los alumnos, ni de parte de los profesores. En este sentido, la aportación de Georgina Escalante es relevante en el tema de las emociones, ya que esta desvelando este aspecto de la educación reductora, donde implica esta supresión de las emociones en los procesos de aprendizaje.

En el contexto institucional, una reforma que ya hemos evocado, ha marcado un punto de inflexión en esta consideración de los aspectos emocionales de los alumnos: la LOGSE. Desde ella podemos determinar los principales cambios que se generaron en el sistema educativo español y hacia donde se dirigió la educación. Quería aportar una atención particular a las modificaciones de evaluaciones que se realizaron en la LOGSE y las leyes que siguieron a esta misma. En efecto, las modificaciones aportadas a la LOGSE son principalmente en un sentido de acercarse más a la subjetividad de los alumnos, potenciando los aspectos actitudinales y tomando en cuenta su parte subjetiva

y personal en el proceso de aprendizaje. Como lo explica Isabel Herrero, se empezó a dar importancia a la actitud del alumno, es decir, sus antecedentes, su entorno y circunstancias, que tomaron relevancia en el acercamiento al alumno. Se dejaron de priorizar tanto los aspectos de contenidos para atender a la parte menos visible del proceso. La LOGSE desde su planteamiento, trato de diversificar la educación y sobre todo permitir un acceso más amplio a toda la población. Ello implicó atender mucho más a la diversidad siempre creciente en el ámbito educativo. Si bien el profesor tenía costumbre a evaluar o apreciar a un joven según su resultado o predisposición a formarse, los criterios evaluativos se modificaron considerablemente en la LOGSE. Dividiendo la evaluación en tres criterios: contenidos, procedimientos y actitud. Según qué materia, cada criterio correspondía a un porcentaje de la nota total. En este sentido, el cambio fue difícil porque la tendencia que se había generado en la educación era de homogeneizar los alumnos, los grupos y los niveles en las aulas. Muchos profesores, para agregar estos criterios en sus evaluaciones, dividieron los exámenes en tres bloques, uno de contenidos, otro de procedimientos y el restante de actitud. Siempre en modo de preguntas o cuestionario en referencia a la materia, sin insertar los aspectos no tan visible de un proceso de una persona. Isabel Herrero apunta este problema de integración de estos elementos:

Pero la herencia, el estereotipo que te quedaba era que la evaluación era sencillamente un paso de hacer una prueba y poner unos puntos y no había esta secuencia. Había un divorcio entre lo que se decía y lo que se hacía realmente porque no se vigilaba el punto de partida del alumno y el punto de llegada, porque en general se buscaba un nivel homogéneo de alumnado. Por lo tanto, el tema de atención a la diversidad era uno de los elementos...

Isabel Herrero nos explica que a pesar de establecer esta nueva ley, hubo muchas dificultades y resistencias en aplicarla, ya que los profesores seguían el mismo ritmo que habían tenido hasta ahora; donde los aportes de la LOGSE sólo se realizaban en la parte administrativa y no en la propia aula o en los modos de considerar y enfrentarse al espacio educativo. En efecto, tal como lo explicábamos, muchos profesores aplicaron estos tres criterios de evaluación en los propios exámenes, dividiendo las preguntas entre conceptos, procedimientos y actitudes. Ahora, por ejemplo, podemos cuestionarnos sobre que preguntas se pueden colocar para evaluar la actitud de un alumno en un examen de historia. Es decir, justamente la parte de procedimientos y

actitud tiene que ver con el proceso invisible del alumno (visible para el profesor), no con preguntas concretas en relación a una materia. Al final no se está evaluando ni actitud, ni procedimientos, sino aplicando la ley de un modo mecánico y ciego. Por ello Isabel Herrero agrega: « *Otro elemento que tampoco se vigilaba demasiado era en un todo determinado la actitud que podía tener un alumno a partir de que podía venir originada y sencillamente te quedabas con la parte más visible que era la actitud que tenía esta persona.* »

Y son justamente los aspectos que planteaba la LOGSE de modificar, y así acercarse a una educación que contemplará más los aspectos sensibles de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Pero Isabel Herrero explica que estas modificaciones no se hicieron efectivas desde el inicio y tal vez tampoco ahora mismo: « *Si tú vas a hacer el seguimiento del alumnado dentro de los 3 aspectos que te pedía, que te requería la LOGSE, tampoco se hacía y si vas a ver a la capacidad de atender a las distintas necesidades pues tampoco había* ». No obstante, estas modificaciones en el sistema educativo demuestran esta necesidad de dar otra dimensión a la enseñanza, donde los aspectos emocionales y sensibles que pasan por la actitud de la persona, se tomaran en cuenta en todo su proceso. Tal vez hubo una toma de conciencia en destacar más estos aspectos en los niveles directivos de la educación, pero no se siguió desde el cuerpo docente como se hubiera deseado. Aquí nos enfrentamos a un cambio de paradigma importante, como lo plantea Thomas Kuhn¹⁹⁷, donde las personas no se percataron de la necesidad de cambio y la posibilidad de tener otra perspectiva de la educación. Aunque se siente este rumor de problemas que denuncian los profesores, pero seguramente, como lo apunto Alfred Porres, no se ofreció un espacio de reflexión sobre el punto nodal de estos problemas. Es decir, se planteo evidentemente que la educación no podía ser sólo un lugar de adquisición de conocimientos, sino un espacio donde las personas, los jóvenes participarán de un proceso formativo; y en ello de un proceso de socialización que permitiría establecer un nivel más igualitario entre todos. Pero, para los profesores que fueron formados desde otra perspectiva y «pensados» para otro tipo de sociedad, les fue difícil poder asimilar esta transformación. Realidad que ahondó más la brecha entre generaciones: posmoderna los jóvenes, moderna los profesores.

Ricard Sanmarti hace también referencia a estos cambios generado con la LOGSE, en relación a la actitud como parte de la evaluación. Nos explica que al cambiar la edad

¹⁹⁷ Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1962)

máxima obligatoria, de pasar de los 14 años a los 16 años, modificaron los comportamientos y dinámicas en las aulas. En ello se cambió la valoración: « *Porque se dieron cuenta que a los 16 años, si la valoración era solo adquisición de conocimientos pues saldría un gran desastre. En boca de todo estaba el fracaso escolar, que todavía es una discusión que está presente. Y luego empezaron, vamos a valorar las aptitudes, vamos a valorar los procedimientos y vamos a valorar los conceptos* ». Nos explica que al ampliar la edad máxima, los profesores se encontraron en las aulas con muchos alumnos que no querían estar ahí. Por ello, tuvieron que modificar los sistemas de evaluaciones, permitiendo que más alumnos pudieran continuar y seguir en el proceso de formación. Evitando establecer barreras por adquisición de conocimientos. Esta realidad conlleva a contemplar la educación en una visión más global y completa, holística, reclamando a los profesores de ser más atentos a los procesos subjetivos de los alumnos, donde una actitud puede demostrar emociones de una persona.

En los programas franceses, se insertó una ley que recoge un poco los mismos principios de la LOGSE y que ha salido casi al mismo año, es la Loi Jospin en 1989¹⁹⁸. Ley que ha tratado de integrar los aspectos más personales y subjetivos del alumno en su formación, dando una atención particular a la orientación y al *épanouissement* de la persona. Esta ley se ha dedicado a recentrar la persona en el corazón de la educación, poniendo en evidencia que el conocimiento ocupaba todo el lugar. Pero en nuestro caso, nos interesa particularmente un criterio de evaluación de los docentes: la irradiación, que algunos profesores llaman irónicamente: «*la côte d'amour*» (el nivel de amor). Esta irradiación designa en realidad esta predisposición, esta disponibilidad del profesor hacia sus alumnos y el modo de estar con ellos en la formación. Este criterio que desde 2011, desapareció de las inspecciones de los profesores, era sin embargo muy interesante, porque se refiere a esta aura, este calor que el profesor propaga y que repercute en los alumnos. En esta noción, el profesor emana una energía, metafóricamente alumbra, irradia, en los procesos formativos de los alumnos. Es interesante de apuntar, que a pesar de unas estructuras muy racionales de todo el sistema y sobre todo del sistema educativo, aparece este tipo de noción. Debemos subrayar que para evaluar esta irradiación, el director o el inspector del centro sólo podía percibirlo desde el trato con los alumnos. Las relaciones fuera de clase, en los corredores, los

¹⁹⁸ Cf. Loi Jospin, 10 juillet 1989, http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

patios, la manera de saludar y ser recibido por los alumnos, por su modo de estar solicitado o no, los comentarios de los alumnos. Múltiples elementos invisibles pero que la inspección debía percibir. Actualmente, la inspección y evaluación de los docentes ha salido del ámbito puramente académico, se debe integrar los aspectos de sociabilidad en el centro, de compromiso, de integración y participación a la «vida de la escuela»; pero en contra dirección, los directores se vuelven siempre más unos managers, con criterios economistas y de gestión, se parecen más a directores de bancos que responsables de un centro escolar.

En este sentido, las evaluaciones o la introducción de los aspectos sensibles no se atribuyen solamente en los alumnos, sino en todas las personas que participan del espacio de aprendizaje, los profesores incluidos. Por ello, tomar en cuenta este aspecto sensible ha surgido en todos los niveles de la educación y se vuelve siempre más necesario, más urgente, ya que como explica Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl:

*Aprender no sólo se incluye dentro del ámbito del intelecto. También es algo profundamente emocional.(...) Tal como Goleman (1996) lo describe en su libro Inteligencia Emocional, el pensamiento y la racionalidad son el motor de nuestras opciones, pero los sentimientos y la inteligencia emocional ayudan a racionalizar las decisiones al eliminar algunas opciones y destacar otras. La complementariedad de sentimiento y pensamiento es lo que proporciona el equilibrio para armonizar cabeza y razón.*¹⁹⁹

Volvemos a lo que hemos propuesto en el inicio de este capítulo, generar un equilibrio, ligar en armonía la razón y la sensibilidad, llegar a experimentar cotidianamente nuestra razón sensible. Dos partes indisociables del ser humano que actúan en la formación de toda persona. Por ello, es importante subrayar la necesaria consideración de los procesos afectivos, sensibles, que afectan a los alumnos. Realidad que permite generar este espacio de convivencia y entonces de aprendizaje. Acercarse a un intento de evitar esta dicotomía creada por el dominio del intelecto o por el dominio de lo sensible, muy presente en la educación. Como lo indica M. Maffesoli: « *En efecto, lo propio de las emociones, de los sentimientos, de las culturas en común, es que se apoyan sobre una*

¹⁹⁹ Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl, *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, op. cit, p: 53.

*vida compartida. Todo trabajo intelectual consiste, desde entonces, a comprender la vida que los anima. (...) no descuidar nada en lo que nos rodea, en este mundo del cuál somos, y que, a la vez, es sentimiento y razón. »*²⁰⁰

Por ello lo que nos permite generar esta vida compartida, es unir nuestra dimensión sensible y racional. Si la educación es un espacio de socialización, no puede ya evitar insertar estas dimensiones unidas, de lo racional y lo sensible. Hecho que puede evidenciarse en la formación de las personas.

5.3 Interpelar el alumno

En este deslizamiento hacia una educación sensible, tomamos más en cuenta al alumno, que ya no está ausente en su formación. Comienza a estar presente, participar plenamente de su proceso formativo. Esto permite un acercamiento al alumno, donde se puede establecer una verdadera correspondencia entre las personas. Pero para ello es necesario una predisposición de cada uno y particularmente, que el alumno responda a las propuestas del profesor. Así el profesor trata de interpelar al alumno, establecer una correspondencia con él, para que el aprendizaje que se propone tenga lugar. El profesor debe tener la intuición de la predisposición del alumno y poder establecer esta correspondencia necesaria a la formación. Para despertar esta predisposición, es necesario interpelar al alumno, llamar su atención. Marta Jiménez plantea la práctica reflexiva, es decir, poder interpelar la atención del alumno para que participe activamente a la reflexión común. Permitted que elabore sus propios significados desde cosas que el mismo tiene intuición. En Francia se habla del *enfoque accional*, es decir donde el alumno se vuelve activo en su proceso de aprendizaje, a través de su propia intuición, investigación y reflexión. Se le interpela, se le invita a participar activamente en diferentes experiencias, que por estas características, le denominamos dinámicas. Para Sócrates, interpelar a la persona era esencial, método que denominaba la mayéutica, cuya técnica consistía en interrogar a una persona, desde la pregunta, desde el diálogo para hacerla llegar al conocimiento. La mayéutica, contrariamente a la ironía, se apoya sobre la teoría de la reminiscencia, evocando lo que ya posee la persona, aflorando lo que intuye para convertirlo en realidad y conocimientos. Al contrario, la ironía parte de la idea que el conocimiento del interlocutor se basa en prejuicios, en

²⁰⁰ Michel Maffesoli, *Éloge de la raison sensible*, Paris, La table ronde, la petite vermillon, 2005, p 76.

cambio la mayéutica cree que el conocimiento se encuentra latente de manera natural en la conciencia y que es necesario descubrirlo, hacerlo aflorar. Por ello se relaciona con el parto, llevar a la luz a la persona desde el dialogo cercano entre maestro y discípulo.

Así en este proceso, se toman en cuenta los pensamientos, reflexiones e intuiciones de los alumnos, interpelándoles desde el interior, desde sus imaginarios, para acercarlos al aprendizaje. Como lo indica George Steiner: « *el maestro, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente* »²⁰¹. Para ello, es necesaria la participación del alumno a través de las preguntas, solicitando su atención, o en las palabras de George Steiner: « *el profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza: "solo se puede cambiar amor por amor y confianza por confianza" como dijo Marx, con idealismo, en sus manuscritos de 1844* »²⁰². Pero para atraer hacia este dialogo, en confianza, las preguntas no tendrían que ofrecerse totalmente al alumno, es decir implicar una respuesta en ellas mismas. Sino que deben permitir al alumno de poner en movimiento su actividad. La pregunta le convoca también a algo, a participar, a elevarse, a poder generar sus propias respuestas, a buscar en el mismo, atreverse a aportar sus intuiciones para que se conviertan en conocimientos. Permite de elevar su *capacidad de actuar reflexivo*²⁰³. El alumno, utilizando su propia voz, hace visible ciertas comprensiones que había realizado internamente. Recordando que comprender es justamente aprehender en conjunto, *com-prehendere*, captar el conjunto²⁰⁴. Es decir que pueda emerger desde este proceso una comprensión ligada al todo, a los otros. Donde justamente al interpelar toma más conciencia de esta participación al espacio educativo, captando sus propias intuiciones. Haciendo visibles estas intuiciones, se apropia de este entendimiento, lo hace vivo y lo inserta en su conciencia. Por ello, el alumno no es solamente un ser que escucha, sino un ser que tiene la necesidad de una actividad reflexiva, una actividad que implica un movimiento, actuar. Tal como lo expresa la alumna Caterina en relación a su formación en secundaria: « *Si me las hubieran enseñado utilizando otros métodos que no fueran los de leer el libro y estudiar del mismo, y fueran de una forma más dinámica como por ejemplo los de primero*

²⁰¹ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, op. cit., p: 34.

²⁰² Idem, p:33.

²⁰³ Georg Simmel, *Pedagogia Escolar*, op. cit., p : 97.

²⁰⁴ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p 115.

investigar o explorar y finalmente llegar a las conclusiones, probablemente aun me acordaría ». Es decir, desde la investigación, la práctica reflexiva, las preguntas, se fomenta todo el potencial reflexivo e intuitivo de la persona, donde los momentos de lucidez frente a un conocimiento se hacen actos por el hecho de experimentar. Es por ello que las preguntas y gracias a ellas, las respuestas o reflexiones que dan los alumnos, permiten la actividad del ser²⁰⁵. La actividad del ser incluye tomarlo en cuenta integralmente, es decir desde su racionalidad y sensibilidad, donde las intuiciones pueden ser el detonador de reflexiones o aportaciones significativas.

Asimismo, es importante tomar en cuenta que las reflexiones e intuiciones que los alumnos y profesores transportan, están muy unidas a las ideas que les poseen. Según Alfred Porres, el espacio escolar no puede reducirse a tres agentes, entendidos en el profesor, el alumno y el saber, sino que implica una multiplicidad de agentes que entra en intersección, creando nuevas realidades. En ello entran las ideas que transportan los profesores, los alumnos y la misma institución. Realidad que se evidencia, que se manifiesta en los materiales didácticos y los modos de utilizarlos. Por ello si el profesor está atento, puede detectar desde donde habla una persona, cuales son las ideas que lo sustentan, que lo mueven, que lo sujetan. En efecto, las ideas que transportamos están fuertemente arraigadas en nosotros, hasta tal punto que nos poseen y no nosotros que las poseemos. Como lo indica Edgar Morin, nuestros sistemas de ideas *no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos*²⁰⁶. Desde nuestro sistema de ideas, solemos aceptar o rechazar otra realidad circundante. Resistimos a los movimientos que nos pueden desestabilizar. Es decir, que desde las ideas, tratamos de realizar o fijar nuestra vida, pero justamente esta vida tiene un ritmo que no corresponde siempre a estas ideas. Incluso estas dos realidades se pueden contradecir. Cuando nos fijamos en ideas, parece que cualquier movimiento antagónico es debido a una impulsión irracional. Pero estos movimientos aparentemente impulsivos, son oscilaciones que justamente evitan que nos petrifiquemos en ideas fijas. Podríamos decir que las ideas determinan nuestras vidas, por ello, podemos continuar siempre en relación a estas, sin que esto implique que no demos cabida a las oscilaciones propias del ritmo vital. Justamente Sócrates utilizaba el

²⁰⁵ Georg Simmel, *Pedagogía Escolar*, op. cit., p : 101.

²⁰⁶ Edgar Morin, *Los siete saberes de la educación del futuro*, op. cit., p: 29.

método de la ironía para derrumbar estas ideas fijas e inamovibles que transportaban los estudiantes. Ellos pretenden saber pero son más bien ignorantes porque son ideas preconcebidas que los condicionan. Estas ideas fijas devienen prejuicios, son las que nos pueden llevar al error o la ilusión de tener una verdad fija e inamovible, cegándonos de otras realidades, por ello Edgar Morin las denomina «*demonios de ideas*», que «*nos arrastran, sumergen nuestra conciencia, nos hacen inconscientes creando en nosotros la ilusión de ser hiperconscientes*»²⁰⁷. Así Sócrates con la ironía trataba de desarticular estas preconcepciones, para que las personas puedan acoger nuevas o propias. De este modo se podían desobstruir las personas, permitiendo el advenimiento de nuevas realidades ligadas a su ser. Realidades entendidas como movimientos cercanos al ritmo de la vida propia. Como lo indica Michel Maffesoli²⁰⁸, la ironía en su etimología *eironeia* significa interrogación, es entonces a través de la ironía que simula la ignorancia, podemos encaminarnos a repensar nuestras posiciones y conocimientos.

De esta manera la intuición se vuelve a insertar en la educación como pensamiento orgánico. La intuición hace parte de esta dimensión sensible de las personas que hemos omitido para la comprensión de la vida. Nos da también la posibilidad para interpelar a las personas y permitirle dialogar. En efecto, la intuición es la capacidad de percibir este momento propicio en los espacios educativos, para interpelar un alumno, establecer una correspondencia e iniciar una *reliance* según Marcel Bolle de Bal que la define como: «*l'acte ou le résultat cet acte, de créer ou recréer des liens, d'établir ou de rétablir une liaison entre des acteurs sociaux séparés dont l'un au moins est une personne ; de réunir, mettre ou remettre en rapport ou en communication des acteurs distincts, disjoints ou isolés.*»²⁰⁹

Se trata de reconocer las intuiciones de los alumnos como llamadas o correspondencias a lo que evoca el profesor. René Barbier nos aclara en este tema, asociando la intuición y la *reliance* que facilitan el proceso de aprendizaje : «*L'intuition s'ouvre sur la reliance, dans la mesure où cette faculté humaine, au-delà de toute raison raisonnante,*

²⁰⁷ Idem, p: 37.

²⁰⁸ Michel Maffesoli, *Quelques notes édifiantes et curieuses, écrites à l'usage de ceux qui veulent penser le monde tel qu'il est*, Paris, Scire pré-presse, décembre 2010.

²⁰⁹ Marcel Bolle de Bal, *La tentation communautaire*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985, p. 250

*impose au sujet l'idée qu'il n'est jamais qu'un élément d'une totalité vivante dotée d'une énergie spécifique dont la source demeure largement inconnue. »*²¹⁰

Así la intuición es una relación con la organicidad de las personas y de la vida, no se basa sobre una lógica racional, sino sobre una sensibilidad de las personas que nos acerca a la completud de las mismas. Porque la intuición nos desvía de las concepciones intelectuales, racionalistas, nos abren hacia una espíritu que cree en la armonía de la vida y sus fluctuaciones o oscilaciones. Así, tomar en cuenta la intuición, es integrar esta dimensión sensible de la persona y no considerarla como la parte dudosa de nuestra conciencia o más bien inconsciencia; sino como inteligencia afectiva, como lo indica Gaston Bachelard: «*Une intuition ne se prouve pas, elle s'expérimente* »²¹¹. La intuición es lo que permite romper con los tabiques del pensamiento, contra esta organización mutilante de la educación, insertándola en la organicidad de la vida y los imaginarios. Porque la intuición conecta directamente con el imaginario, la razón y lo sensible, como indica René Barbier, se asocia a la *reliance*, a la dimensión completa de la persona.

Por lo tanto, los espacios educativos son un encuentro de ideas, pensamientos, intuiciones, de la razón y la sensibilidad. En estas intersecciones, debemos permitir que todo se modifique, que oscile como la vida. La vida debe también descubrirse como lo real, como lo natural, con sus oscilaciones, sin eliminar que puede tener su lógica propia. Es necesario que los profesores comprendan esta realidad, para que no inicien sus clases desde ideas prefijadas; sino permitir que la vida, las intuiciones, el espacio educativo aporte o modifique sus direcciones. En este sentido, el alumno puede ser el portador de oscilaciones, que no implican desviaciones, sino tal vez estar atento al ritmo móvil que comporta la propia vida. Como lo indica Alfred Porres en su relato, es entonces necesario que el profesor se coloque en una situación de aprendizaje, permitiendo que se establezca este movimiento. En este sentido, Georg Simmel²¹² afirma que: «*La vida atraviesa continuamente la línea de las ideas sin estar obligada a ser, por ellas, precisamente poder ideal, a solidificarse, lo que parecería encomendársele a través de este contacto.*» Por ello, parece que modificar sus ideas

²¹⁰ René Barbier, *Intuition et reliance*, Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter-et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative, 21-25 août 2006 – UNESCO, www.barbier-rd.nom.fr.

²¹¹ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, Paris, Le livre de poche, Stock, 1992, p: 103.

²¹² Georg Simmel, *Pedagogía Escolar*, op. cit., p : 80.

implica una desviación, pero es más bien considerar esta vida como latidos del corazón, con sus curvas que continuamente se reforman y se forman de nuevo. Donde lo fijo de una idea, el *para siempre*, esta opuesto a la propia vida²¹³. Por lo tanto, la educación necesita seguir este movimiento propio de la vida, como lo hacían los griegos, donde la educación seguía las oscilaciones de la sociedad. No podemos pensar la educación como un espacio inamovible, como una experiencia que no permita que se inserten las oscilaciones de la vida. Que no permita que se produzcan estos intersticios tan propicios a una formación afectiva, que no permita que surjan los propios movimientos que se generan tanto en el alumno como en el profesor. Pero como lo explica Isabel Herrero, algunos profesores prefieren mantener este tipo de educación inamovible, donde sólo el profesor tiene el poder de armar y conformar el espacio. Al interpelar las personas en el espacio educativo, introducimos la sorpresa, la aventura, y esto hace que el control se les puede escapar. Esta situación de interpelación coloca los profesores y los alumnos en posibilidades, en aventuras, introduce lo inesperado. Por ello, algunos profesores lo pueden rechazar ya que es más cómodo o da más seguridad estar en lo seguro, en lo previsible, es sus ideas bien arraigadas. Pero tal como lo afirma Edgar Morin: « *Nos hemos instalado con demasiada seguridad en nuestras teorías, en nuestras ideas, y éstas no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo. Lo nuevo brota sin cesar; nunca podemos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada, es decir contar con lo inesperado* »²¹⁴. Para ello, es necesario romper con esta resistencia a lo nuevo, a la aventura, a lo que descoloca y permitir que se inserten estas oscilaciones. Generar así, un verdadero espacio donde el alumno es interpelado para construir junto al profesor un espacio educativo en común.

En este sentido tiene relación con el relato de Carme Castelví en el primer encuentro, cuando explica que en una escuela iba tranquila ya que sabía que los alumnos respondían a su organización. Mientras que en la otra sentía que iba *a ver lo que iba a pasar*, con que se podía encontrar. Esta inseguridad puede generar un malestar en los profesores si le consideran como negativa. El propósito de interpelar el alumno es justamente poder potenciar las intuiciones del mismo. Asimismo es importante subrayar que el alumno debe comprender la importancia del compartir, del grupo y en ello

²¹³ Idem.

²¹⁴ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., p: 39.

formarse hacia la convivencia. En ello, su subjetividad es también sujeta a los otros, a la fuerza del grupo. En este sentido, implica que pueda insertarse en estas direcciones diversas, en estas oscilaciones, en estas intersecciones de la vida, desde el propio espacio educativo. Por lo tanto, los momentos educativos no se puede considerar sólo desde el alumno y su subjetividad, o desde la subjetividad del profesor, ni de un objetivo cerrado de una programación escolar, sino de la conciencia de la conformación de una colectividad. Podemos subrayar que el propio alumno no toma objetivamente los conocimientos o ideas que se comparten, sino que realizará una selección de estos, donde el mismo concebirá la continuidad entre todas las materias según su propia tendencia, su propia comprensión. Como lo explica Alfred Porres en su relato:

Pero esta visión, digamos, de la programación estándar, positivista, de que se puede predecir lo que uno va a aprender me parece totalmente problemático, por al final el alumno es algo que Eisner recoge de Dewey, que al final uno aprende más o menos del profesor que enseña, porque evidentemente todo lo que el profesor intenta comunicar no llega porque cada alumno elabora a su manera, pero además por otro lado aprende mucho más de lo que uno está intentando comunicar.

Pero es muy difícil conocer o ver el proceso del alumno y donde o cuando una palabra, un momento ha sido significativo; porque su proceso es interno y subjetivo, hasta la misma comprensión o asimilación del encuentro con el profesor. Esto implica una contradicción entre idea y vida, idea como fija y vida como movimiento. Las comprensiones y significados que generan el joven desde la experiencia educativa, no son objetivos. Por lo tanto, el alumno elige y comprende desde su subjetividad y nunca desde una programación de un curso. Todo este proceso no es visible, así que tampoco sería medible o dominable por los profesores, tal como sucede en los momentos de exámenes y calificación a los alumnos. Por consiguiente, la experiencia formativa debería permitir que el conocimiento esté íntimamente ligado al ritmo de su vida. Igualmente, si el profesor sigue ideas solidificadas, puede enfrentarse al error, que está fijo en ellas. Si permite las oscilaciones que conlleva la vida en el espacio educativo, no es inconsecuente, como se suele pensar en las instituciones, sino que es una persona que está posibilitando la relación alumno, conocimiento y vida. En este sentido, el profesor se presenta como servidor y mediador de algo más elevado o profundo o encima de sus propias ideas. En realidad permite que se cree un puente para el alumno,

para que transite su vida ligada a un conocimiento propio y a los demás en su cotidianidad.

El hecho de poder crear sus propios significados y que estos se inserten orgánicamente en una relación al todo, no es cosa fácil. En efecto, el alumno durante su tránsito escolar se enfrenta a un conocimiento parcelado, fragmentado que no le espera. El alumno, como lo explica Marta Jiménez en el primer encuentro, parece tener a su disposición un sequito de persona, hora por hora, hasta el momento de volver a encontrarse con sus padres. En una jornada debe pasar por 5 a 6 clases diferentes, con distintos profesores y materias separadas en cada espacio. Georg Simmel²¹⁵ lo expresa así:

Como si el alumno fuera una bota que se produce en la fábrica, de la mejor manera, cuando cada trabajador lleva a cabo un pequeño rendimiento parcial, uno delimitado exactamente del otro. No hay ningún otro fenómeno mediante el cual sea simbolizado de forma tan clara la intelectualización, la mecanización, el volcar una cantidad de saber como único objetivo de enseñanza.

Por ello, el conocimiento dado en una escuela es una pura mecanización de su proceso de aprendizaje, marcado por una evaluación numérica que no tiene relación con los procesos personales de los alumnos. En esta organización tan mecanizada, evaluada numéricamente, es difícil para el joven poder unir todas estas materias en su conciencia. Si las propias materias y los profesores no están en relación entre ellos, podríamos preguntarnos: ¿Cómo el alumno podría ponerla en relación con su propia vida? Este sistema implica una fragmentación, una separación del conocimiento, pero también una separación en la formación de la persona. Es decir, que si en un proceso formativo todo esta delimitado, no permite que el alumno pueda establecer relaciones, como un organismo vivo, entre todos los espacios y significados que pueda crear.

Para poner en relación todo ello, los mismos profesores deberían poder generar estos espacios de encuentros. Es lo que se planteo desde el crédito de síntesis, pero como indica Isabel Herrero, en muchos casos, cada profesor se arregló para seguir manteniendo su espacio aislado. En este sentido, sería necesario ante todo una

²¹⁵ Georg Simmel, *Pedagogía Escolar*, op. cit., p : 90.

formación al profesorado para dar cuenta de esta parcelización y evitar así de reproducirla. Para ello, sería importante evitar que los profesores se «*escondan*» o se protejan en sus materias, en sus horas, sino hacer posible el encuentro con otros profesores. Como lo plantea Carme Castelvi en su primer encuentro, no temer de hacer participar otro profesor, estar atento y participar a las propuestas de otros profesores. Los profesores tenemos tendencia a temer la mirada del compañero, tener un sentimiento de desconfianza por si miran a través de las ventanas de las clases, juzgando si se hace realmente clase o no, si se mantiene el rigor o si los alumnos están o no concentrados. Seguramente muchos profesores se preguntan qué hace el compañero o imaginan puntos de conexiones, pero nadie se anima a acercarse al otro. Aunque como lo ha comentado Alfred Porres e Isabel Herrero, existen algunas experiencias y grupos que son remarcables, que trabajan en equipo lo transversal, lo multidisciplinar. Por ello Georg Simmel²¹⁶ explica que es necesario hacer posible el encuentro con otros profesores, tener una empatía con ellos, dialogar para hacer posible una atomización del conocimiento en relación a la vida del alumno, que es continua y no entrecortada. Aunque como relataba Marta Jiménez, la propia estructura de horarios del profesorado no permite estos encuentros, donde cada instante ha sido regulado y adjudicado en una actividad, como el cuidar los patios, eliminando progresivamente estos intervalos. Marta Jiménez explica que los proyectos más importantes que ha desarrollado en la primera escuela a su llegada en España, era donde los profesores tenían un espacio de comedor y gratuito. En este momento de almuerzo, los profesores se encontraban en un espacio libre, distendido, fuera de las aulas, de los alumnos, que permitió que se relacionaran, que dialogaran, por ello, desde el comedor salieron muchos proyectos.

En este mismo sentido, la separación operada en el sistema entre el profesor y el alumno es también sugerente en este proceso. En efecto, como formar una persona para participar del mundo adulto, si el mismo adulto lo rechaza y no lo considera como persona completa. Por ello, el profesor debe poder ofrecer el espacio que da acceso a las personas que participan de este, para hacer parte del grupo pero también para formarse como ser completo; es decir formando su propia reflexión e ideas. Es así que podemos aportar que se ha producido como una inversión de los objetivos de la educación. Si atendemos al sentido de la educación griega o mismo escolástica, lo esencial no se basaba en el hecho de verter una cantidad de conocimientos. Sino sobre la formación de

²¹⁶ Idem, p : 90.

la persona, la iniciación de esta hacia un estadio de comprensión de sí misma ligada al cosmos. Esta formación se realizaba en función de las personas que participaban de este espacio educativo, los alumnos y el profesor. En sí, lo esencial de la educación era la formación de la persona o su iniciación hacia un grado más elevado, hacia la comprensión, posibilitando la actualización de todo su potencial. Pero parece que la educación actual está dando más importancia al saber dado, es decir que no se toma en cuenta la persona que se educa, sino cual es el saber que debe obtener para pasar a otra etapa, hasta alcanzar la edad adulta. De esta manera se ha fragmentando todo su proceso natural de formación y crecimiento.

Así se ha establecido toda una estructura educativa que evalúa que conocimientos, que saberes, que ciencias debe adquirir el alumno, según su edad o etapa, para poder pasar de eslabón en eslabón, trepando la escalera de la educación. Si estos conocimientos básicos no están adquiridos, el alumno debe repetir esta etapa. Es evidente, en este sentido, que nos encontramos en una formación generalizada, homogeneizada, donde el alumno es considerado como un recipiente y el profesor rellena este recipiente con su saber, fomentando una educación penetrativa como lo afirma Michel Maffesoli²¹⁷. Hablamos de educación penetrativa por el hecho que el alumno no tiene opción en esta programación, es decir que es penetrado por este sistema educativo y por los conocimientos de los profesores (que en realidad son los conocimientos impuestos por los sistemas educativos o sea que los profesores son también penetrados). Los propios alumnos no se revelan a esta situación, sino que al contrario lo esperan y lo piden. Se desconciertan cuando se modifica este modo de instruir, porque es a lo que están habituados. Como lo comento Alfred Porres, cuando explico que los alumnos se sorprendieron al principio de sus clases y no entendían nada, pero que después se prestaron a su propuesta hasta participar activamente en ella. Por ello, para que realmente nos acerquemos a una educación sensible, donde el alumno vuelve a tener protagonismo como persona en el espacio educativo, es necesario interpelarlo, hacerle participe de su propia formación. Sería una formación o mejor una trans-formación que no sólo alcanza las personas que están en el mismo espacio, sino por extensión, a su entorno, ya que se experimenta otro modo de convivencia. Hablo de

²¹⁷ Conferencia sobre la juventud, 05 de septiembre 2008, a Barcelona, durante el congreso internacional de sociología del AIS.

trans-formación, porque sería una formación que implica un movimiento, una transición de la persona hacia otro grado de comprensión, de actualización de su potencial. Aquí podemos hablar de una formación iniciática, que implica el pasaje de la vida profana a la vida sagrada.

5.4 Los diálogos silenciosos

Si hay emergencia de una educación sensible, el lugar del dialogo a través la interpelación de la persona se torna esencial. La educación sensible se basa sobre la consideración de la completud de la persona, que implica dirigirse al otro por un dialogo permanente. Para una educación sensible debemos reflexionar sobre el tipo de dialogo que puede establecerse y cómo favorecer esta comunicación, esta relación con el otro. Este punto esta tratado por San Agustín sobre el tema del dialogo interior que puede establecerse entre maestro y alumno, un aporte fundamental para repensar la educación hacía una formación sensible. Es decir, en San Agustín el lenguaje es un eje de la posibilidad de esta relación pedagógica. Por ello aporta un análisis del estado de la comunicación, del dialogo, propio del espacio educativo. Es importante recordar, que justamente en las enseñanzas judeocristianas, la trasmisión oral era el modo más común de enseñanza, lo que implicaba una fuerza de comunicación con el oyente para posibilitar la fijación de los contenidos. Hay una retórica propiamente hebrea, poética, sugestiva, plena de imágenes de la vida real que apelaban a la sensibilidad de las personas, familiarizado con ese mundo concreto del cual se hacían brotar historias. En ello, se multiplicaban los desarrollos de un mismo tema, con variaciones; utilizando símbolos, comparaciones.

Varios profesores a través de sus relatos, han mencionado la importancia del lenguaje y del modo de comunicarse en la enseñanza, principalmente Derna Vignoli, Ruth Galve y Georgina Escalante. Estas tres profesoras que menciono, han subrayado la importancia de las palabras que se utilizan en las clases, para relacionarse con los alumnos. Han buscado utilizar las palabras necesarias en un momento determinado. Como apunta Michel Maffesoli²¹⁸, la educación es la que nos permitirá tener un buen lenguaje para comunicarme con los otros. Así que en la comunicación, el lenguaje

²¹⁸ Michel Maffesoli, *La educación*, op. cit., 2008.

adquiere una situación central, como en el espacio educativo. Como lo explica San Agustín²¹⁹, una persona no puede unirse a otra si no se comunica con ella. Es decir, que las palabras, el hablar y el dialogo es lo que permite que se genere una sociedad de personas comunicadas. Por ello, prestamos una atención particular a las palabras, al lenguaje, a la comunicación que se establece entre las personas que participan de un espacio de aprendizaje. En este punto trataremos de desvelar como actúa el lenguaje en la educación y en las relaciones pedagógicas.

En este lenguaje incluimos los gestos, donde a través de ellos manifestamos los movimientos de nuestro interior, una palabra no pronunciada según San Agustín. En este sentido, Derna Vignoli subraya la importancia de tomar en cuenta estos aspectos en la educación, porque también educamos desde un gesto: « *Se educa con un gesto, una postura, una sonrisa a tiempo, un silencio (...). De lo antedicho, se infiere que las relaciones se dan en seguida de manera natural, en una situación de diálogo. Cada encuentro se hace un momento agradable, donde todos hemos aprendido y enriquecido, conformando un instante donde nuestro interior se expande* ». Todos estos aspectos son medios de comunicación entre las personas, que tanto hace a la educación. Según Georges Bataille : « *Et de même qu'un mot glissant a la vertu de capter l'attention donnée d'avance aux mots, de même le souffle, l'attention dont disposent les gestes, les mouvements dirigés vers les objets : mais seul de ces mouvements le souffle ne conduit qu'à l'intériorité.* »²²⁰, el soplo, el soplo de las palabras, la vibración del maestro es bien esta ligazón con la interioridad de la persona. Este soplo es el que permite abrir los secretos del corazón como lo indica Georges Bataille, de dirigirse hacia esta « *presencia interior silenciosa, insondable y desnuda* »²²¹. Todos estos elementos que emanan de la vibración del maestro hacen parte de la comunicación que se instaura con el alumno, que permite que se realice una formación que es antes todo interna. La comunicación, en este sentido, no se establece solamente por la palabra, sino por un sistema complejo de movimientos del cuerpo, de gestos, de voces y de energías que envuelven a las personas que participan a la relación. Michel Maffesoli acentúa este valor de los gestos por estas palabras: « *Le geste est là pour rappeler que la théâtralité est le dénominateur commun des situations de l'ensemble de l'existence (...). Un geste, avons-nous dit, se*

²¹⁹ Agustín de Hipona, *El maestro o sobre el lenguaje*, op. cit, p: 140.

²²⁰ George Bataille, *L'expérience intérieure*, Paris, Gallimard Tel, 2009, p : 29.

²²¹ Idem.

suffit à lui-même, est accompli en lui-même, il s'épuise dans son actualisation. Il est éphémère et insignifiant comme un jeu, mais également il a toute la gravité »²²².

El gesto expresa esta seducción, el afecto que ofrece el profesor y por ello, es *el lugar donde se expresa toda lo concreto del juego y del rito*²²³ permitiendo la dinámica de estas relaciones. Justamente, un día dialogando dos colegas, una de literatura y otra de educación física, compartían el hecho que no sonreían los primeros meses de clases o tal vez nunca. Estas reglas de comunicaciones que se establecen en la relación profesor alumno van a ser determinantes para el aprendizaje de las personas, pero también para el docente. Ambos sufren estos espacios racionalizados, alejados de toda manifestación sensible, afectiva. El hecho de no sonreír a un alumno, es no querer establecer una complicidad con él, es limitar una relación a un sistema de poder donde cada uno se sitúa en su rol. Así, por estos gestos dados o mejor dicho reprimidos, establecemos tipos de comunicación, de relación en ausencia de las personas que se encuentran.

Desde esta mirada la palabra, los gestos, son determinantes en la educación porque es lo que nos permitirá comunicarnos con los alumnos y establecer un tipo de relación viva. Una comunicación a partir de palabras pronunciadas desde el ser, se revela afectiva, sincera, abierta, ligada al ritmo de la vida. Pensamos en una comunicación que permite aperturas, conectividades entre profesor y alumno, complicidades que posibilitarán el desarrollo de todo el potencial personal. Estamos ante un comunicación viva creada entre seres en una actitud receptiva. Es por ello que Ortega y Gasset²²⁴ agrega: «...que el lenguaje y que las palabras no son palabras sino cuando son dichas por alguien a alguien. Sólo así funcionan como concreta acción, como acción viviente de un ser humano sobre otro ser humano, tienen realidad verbal ». Así, las personas comunican entre ellas sus pensamientos mediante sus sentidos, por el oído, la vista, el tacto, un movimiento de manos, y a través de esto, constituyen toda su comunicación. Por ello, estas comunicaciones son esenciales en la relación profesor alumno, porque pueden tomar muchos significados y ofrecer todo lo que se manifiesta desde sus espíritus. Esta manifestación, como lo expresa San Agustín, se hará a través de todos los sentidos, no solamente la palabra, sino también los gestos, la expresión, el olfato, integrando la totalidad de la persona. Aquí podemos hacer referencia al relato

²²² Michel Maffesoli, *Après la modernité ? La conquête du présent*, op. cit., p : 887-888.

²²³ Idem.

²²⁴ Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, Madrid, Revista de Occidente, 1957, p: 273.

que nos comparte Ruth Gálve, cuando explica unas anécdotas en su recorrido profesional en la docencia:

Al començament de la meva carrera jo era molt jove i suposo –ho penso ara- que em calia marcar distàncies. Era molt més rígida i poc tolerant. Menys cordial. El segon o tercer any els delegats d'un dels meus grups van queixar-se de mi al director de secció. Consideraven que:
a) el nivell de dificultat era excessiu.
b) No m'entenien quan parlava –registre massa elevat.
c) Els mirava malament!
He de dir que la part que em va sorprendre –i crec que també al director va ser l'última. Vaig trobar-ho divertit, això.

Justamente se relaciona con lo que menciona San Agustín, como los gestos, no sólo las palabras dan un significado a la manera de relacionarse con el alumno. Para el alumno, esta mirada era una manifestación propia de Ruth Galve sobre lo que pensaba de él. En este sentido, los gestos, las miradas influyen en los alumnos, siguen resonando entre las personas. Por ello también me referiré a la última anécdota que aporta Ruth Galve, sobre un relato de un alumno, donde descubrió que se dirigía a ella como profesora: « *La seva gran expressivitat i sentit de l'humor poden arribar a l'extrem d'arrencar un somriure als seus pupils un dilluns a les vuit del matí enmig d'una de per sí no molt atractiva lliçó de literatura, una fita no gens fàcil* ».

Este relato desvela la posibilidad del lenguaje de los sentidos y como esto resuena en los alumnos, propiciando una instancia de aprendizaje, desde el dialogo interno de las personas. Esto es propio de la educación; que cada palabra sea portadora de significados y particularmente, según cada persona que la pronuncia. Es así que podemos aportar que cada persona da un tono diferente a cada palabra que enuncia y de ahí, la importancia del maestro que es consciente de este potencial para ser pronunciado. Estas palabras y todo el movimiento del cuerpo del orador serán los signos que permitirán que se establezca un dialogo entre personas, como lo indicó Ruth Galve en su relato. Nos despierta la intuición de lo que nos conecta, de nuevos signos, de cual será la continuación de las conversaciones. De esta comunicación con los pensamientos, para que la reunión de personas no sea en individualidades, sino un verdadero intercambio con el medio de la conversación. En este sentido Spinoza²²⁵ indica que en una sociedad humana en la cual los espíritus no se comunican a través del lenguaje y el dialogo, es la

²²⁵ Citado en Agustín de Hipona, *El maestro o sobre el lenguaje*, op. cit., p: 161.

soledad y el esclavitud que se instala. De ahí la importancia del profesor de apropiarse de la palabra, con todo el sentido que le da, de privilegiar el uso de la palabra, tanto la suya como la de los alumnos, porque es lo que permite generar una resonancia en el espacio educativo. Por ello, la importancia no se basa en el conocimiento que se comparte, sino sobre esta vibración que se establece y que permite que cada persona interiormente busque la continuación de esta resonancia. Es decir que sigan resonando más allá del propio espacio de aprendizaje y del profesor. Esta resonancia que se genera desde el espacio educativo, sólo puede engendrarse si realmente las personas están participando de una unión afectiva. Es decir considerar este espacio como lugar de convivencia, de comunidad, donde se puede establecer un aprendizaje solidario y en complicidad que sigue resonando entre todos. Como lo expone Gianni Rodari en este cuento:

*De forma no muy diferente, una palabra dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación. Por el contrario interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir.*²²⁶

Este relato desvela como es importante tomar en cuentas las palabras que pronunciamos, hacia quiénes las dirigimos y en qué sentido las estamos enunciando. Siempre podemos estar alertas sobre sus resonancias, sobre los ecos que generan, a modo de ondas concéntricas que se ocasionan en el agua. Recogiendo este relato en el sentido de la resonancia, notamos que se genera ligada a ella, un sentido de unión, donde las personas que están implicadas en este movimiento, se ponen en contacto. Realidad que revela el inicio de una nueva dimensión colectiva. Donde el profesor más que una referencia, es una resonancia que queda en los alumnos a través de sus gestos,

²²⁶ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía, introducción sobre el arte de inventar historias*, Barcelona, ed Argos Vergara, 1983, p: 7.

palabras, silencios y todo aquello que ha hecho en el espacio formativo. La palabra retoma el sentido de la educación como encuentro vibratorio con el otro, que se realiza al momento donde una persona entra en relación con otra. Paulo Freire en su pedagogía del oprimido²²⁷, establece una diferencia entre una educación liberadora y una educación opresiva o bancaria. La educación bancaria es el soliloquio del opresor que impone la palabra que se debe decir y enseñar en la escuela. Marta Jiménez denuncia que este tipo de práctica se mantiene, donde profesores dan su curso magistral y puede repetir lo mismo cada año, sin tomar en cuenta las personas que se encuentran. Un modo de hacer, que los alumnos rechazan siempre con mayor energía. Al contrario, la educación liberadora se basa en la *copresencia* que evocaba Giddens, sobre un dialogo vivo de los interlocutores. Podemos hablar de un dialogo real, la escuela de la vida permite la formación del ser, como persona completa y no como recipiente que debe escuchar y recibir la palabra impuesta. Hablar implica siempre hablar con alguien, un autentico dialogo que compromete al otro y al tiempo. Porque en una conversación, un dialogo, no sabemos lo que el otro nos va a decir, ni lo que diremos nosotros mismos, ni quién empezará o culminará. Este dialogo se marca en un tiempo intenso que no podemos anticipar, no podemos dominarlo, sólo esperamos del otro y lo necesitamos para continuar el dialogo. Es una educación como dialogo, que suscita el encuentro entre todos y que permite entretener las significaciones de cada uno hacia la comprensión del otro, tal como lo indica Fernando Hernández:

*La conversación resulta en este sentido fundamental para interiorizar la comprensión y viene a ser un proceso mediacional entre el proceso interno de pensamiento y la realidad externa. Esta consideración fundamenta el hecho de que el aprendizaje es a la vez un proceso dialéctico y social y no la respuesta del individualismo manipulativo e inferencial sostenido por algunas versiones del constructivismo cognitivo.*²²⁸

Iniciar un dialogo dirigiéndose hacia el otro permite establecer otro tipo de relación, nos acercamos a la alteridad, donde se integran las emociones, los significados, las ideas que

²²⁷ Paulo Freire, *Pedagogía de los oprimidos*, op. cit, 1974.

²²⁸ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 150.

cada uno transporta, creando intersecciones para formar nuevas palabras juntos, para perfumar las palabras ya existentes. El dialogo implica considerar al otro y la formación del espacio educativo a partir de todas las personas presentes.

Estos diálogos implican también silencios. El silencio no puede concebirse sólo como ausencia de verbos, de lenguaje, ya que también es presencia activa, eco resonante que se revela en los diálogos, en las relaciones entre las personas. El profesor, en el proceso de una clase, introduce silencios significativos, de reflexión, de introspección que hacen parte de este dialogo continuo con el alumno. A menudo, al querer nombrar todo, perdemos estos intervalos germinales que acompañan también el proceso de formación. El silencio nutritivo adviene cuando se le ha invocado con una pausa interior, en el corazón. Como lo ha indicado Georgina Escalante, siempre queremos nombrar antes de vivenciar, nombrar para manejar, dominar la situación, la realidad, las nociones, pero perdemos en ello todas las posibilidades. Según Juan Rof Carballo²²⁹, las palabras son a veces mutilantes, como golpes de tijeras a la rica sustancia del mundo. En efecto, las palabras categorizan, el lenguaje nombra, define, limita e elimina todas las posibles interpretaciones, todas las imaginaciones que puedan ofrecer una experiencia. Si no dejamos intervalos de reflexión, si el profesor ocupa siempre el espacio por la palabra, no favorecemos un proceso de interiorización, de introspección de la persona y entonces la apropiación de su propio lenguaje, de su voz interior. Y sobretodo de todos los silencios intersticiales que aparecen cuando la pausa interior está dada, perfumando así la experiencia, la vivencia educativa, la relación profesor alumno. Así, al contrario, queriendo basar todo en el lenguaje, la palabra corresponde también con esta intención de dominación, de apropiación aturdidora de los espacios, de los momentos, donde el silencio incomoda. Ya que el silencio parece no ser, es como la muerte que preferimos evitar, cubrirla, no dejarla entrar.

En una educación sensible el silencio hace parte del proceso interior, de la relación con el otro respetando sus tiempos, sus instantes. El silencio no es ausencia es presencia, una presencia que envuelve las personas en una misma atmósfera. Aquí asociamos el silencio a la concentración, a la contemplación, al misterio, a la magia, a los rituales. Por lo tanto no son silencios muertos, sino todo lo contrario, nacimientos, creación, comunión, reunión, realidades que evocan, que resuenan infinitamente entre todas las

²²⁹ Juan Rof Carballo, *Entre el silencio y la palabra*, Madrid, Espasa, 1990, p: 40.

personas. El sabio comunica silencios, el mago pide este silencio que concentra, el maestro invoca la reflexión como silencio necesario en el proceso formador. Max Van Manem²³⁰ agrega que el silencio es el potente mediador, participa de la interacción, es una conversación silenciosa que se genera, porque la conversación significa vivir juntos, y esto se realiza también a través de los silencios, que suelen ser pausas que hablan. El silencio nos permite escuchar también, de estar atento a lo que pasa, a esta efervescencia que se produce después de un dialogo nutritivo. Este silencio se vuelve espeso, denso y nos envuelve en el espacio que compartimos, tal como lo expresa Roberto M. Falcón²³¹. El silencio hace parte de estos diálogos internos, vivos, hace parte de la comunicación, de las conversaciones que unen las personas, de estos lugares espesos, corpóreos que permiten la existencia de espacios escolares que respiren y forman.

En efecto, nuestro sistema educativo es principalmente oral y el dialogo se basa sobre el lenguaje, que sea hablado o escrito. La oralidad toma todo su valor en la formación, porque es la que permite que se forme el espacio de la comunidad educativa por el dialogo entre el profesor y el alumno. Cualquiera sea la acción del profesor, de transmisión de conocimientos o de formación integral, el dialogo será la llave de palabras y silencios necesaria para la vida del espacio educativo. Como lo indica Michel de Certeau²³², en una sociedad no hay comunicación sin oralidad, aunque esta concede demasiado lugar a la escritura; la oralidad sigue siendo lo que permite la comunicación entre las personas. Así las relaciones sociales se funden sobre un correlato de gestos, voces, cuerpos, acentos, respiraciones, miradas que se desvelan a través los mensajes, en una circulación de información de distintos niveles, de diversas jerarquías que van más allá del enunciado. Se establece entonces todo un ritual de gestos, de palabras, de registros, de expresiones, de movimientos que nos sitúan o nos posicionan según la persona con quien intercambiamos. Michel de Certeau agrega que es: «*este tono mediante el cual el locutor se identifica y se individualiza, y esta especie de vínculo visceral, fundador, entre el sonido, el sentido y el cuerpo*»²³³. La oralidad sigue siendo primordial para la enseñanza, hace parte de los espacios escolares y más allá de los

²³⁰ Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit., p: 184.

²³¹ Roberto M. Falcón Vignoli, *Silencio activo en la educación*, dans *Creativitat en temps de canvis*, Actas del II congreso d'educació de les arts visuals, Barcelona, PPU, 2007, p: 449.

²³² Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol, *Invención de lo cotidiano, 2. Habitar, cocinar*, op. cit., p: 260.

²³³ Idem.

contenidos que se dan, es el contenedor. Esta oralidad determina la posible relación o no con los alumnos, a veces austera, dura, autoritaria, misteriosa, seductora; donde el tono de voz organiza las comunicaciones y será el fundamento del ambiente educativo de cada espacio. Como lo indica Maffesoli: « *Du "bonjour" banal aux discussions académiques les plus élaborées, des phrases anodines qui ponctuent nos actions de tous les jours aux échanges affectifs qui font toute la qualité de l'existence, le rituel théâtral (l'étiquette) est à l'œuvre, il permet la communication, il permet l'échange, i.e., il permet d'être social* »²³⁴. En efecto, el profesor por su modo de ser es el mediador del alumno hacia el conocimiento y todo su comportamiento influencia este acercamiento de los alumnos hacia lo que se comparte.

Se elabora así una teatralidad de las comunicaciones, de los intercambios, donde cada uno en nuestras identificaciones nos acercamos al otro para establecer este diálogo y conformarnos como grupo. Es lo que constituye la ligazón y la dimensión socializante de la formación y que se acentúa según la personalidad del profesor. La actitud del profesor es entonces esencial para captar la atención del alumno, para crear este lazo y fundar el ambiente propicio. Es así que se han creado estos paisajes sonoros que contribuyen a evocar un espacio formante. Según Michel De Certeau, una ciudad respira si tiene espacios de diálogos, de la misma manera los espacios escolares respiran y forman si los lugares de diálogos y resonancias existen. Estos espacios de diálogos son parecidos a oasis que se dibujan para los alumnos, para los profesores, para alcanzar esta dimensión de diálogos y silencios. Oasis compartidos que los ligan cotidianamente en una misma efervescencia vital. En este sentido, hemos tratado de desvelar cuanto las palabras que pronunciamos y las que guardamos son relevantes por todas las resonancias que producen, como las ondas concéntricas que se forman sobre el agua, en superficie y en profundidad.

Estas resonancias generan también un efecto de unión, donde las personas implicadas en este movimiento, en estas ondas, se ponen en contacto e inician una dimensión colectiva. Tal como lo había descrito Gabriel Tarde²³⁵, las ondas vibratorias, las resonancias como frecuencias que se producen en la superficie del agua, presentan repeticiones que se propagan como contagios simpáticos y afectivos. Esta realidad

²³⁴ Michel Maffesoli, *Après la modernité ? La conquête du présent*, op. cit., p : 865.

²³⁵ Gabriel Tarde, *Les Lois de l'imitation*, op. cit., p : 77.

conlleva a una educación más cercana, sentida, que toma el alumno en su completud y que considera el momento educativo como valor en si, donde la palabra responde a una resonancia interior. Como lo indica Michel Maffesoli²³⁶, *el pensamiento mecánico razona, el orgánico resuena*. Este pensamiento orgánico proviene de las palabras sensibles, afectivas, que invitan por un dialogo interno y no desde palabras huecas, vacías propias del pensamiento mecánico. El pensamiento orgánico en sus resonancias, en sus silencios y contagios simpáticos, une, liga, entiende en conjunto, donde el encuentro es el núcleo de estas uniones.



Invitaciones silenciosas

²³⁶ Michel Maffesoli, *Matrimonium. Petit traité d'écophilosophie*, op. cit., p : 64.

VI. Mutación y fluctuaciones en la educación

En este movimiento de repensar la educación y de dirigirnos hacia una educación más sensible, la hemos analizado en sus diferentes mutaciones, donde hemos observado también como los profesores actuales participan activamente en una reinención de la educación, teniendo en cuenta los aspectos sensibles y emocionales de los alumnos. Estos puntos de inflexión que hemos desvelado, estos gestos que realizan los maestros clandestinos cada día, nos llevan hacia una nueva dimensión del espacio educativo.

Hemos anotado en las narraciones de los profesores y en el análisis del sistema educativo, que se producen movimientos para buscar nuevas soluciones que regeneren la educación. En efecto, los profesores se preocupan de la baja de interés de los alumnos frente a la enseñanza y para responder a esta realidad, tratan de instrumentar una serie de propuestas, de experiencias, para hacer el aprendizaje más atractivo. Nuevas metodologías se proponen, se experimentan, creando actividades innovadoras; fluctuaciones dinámicas en las cuales aparecen grupos de profesores que se forman en diversas disciplinas, en la búsqueda de alternativas a la educación actual que parece saturada. La figura del tutor surge entonces en el sistema, se presenta como la persona que acompaña el proceso de los alumnos, integrando lo cotidiano en el aprendizaje desde una relación más cercana.

Por ello, este capítulo trata de descubrir las significaciones que ciertos profesores dan a la formación, a las diversas propuestas y experiencias que se generan para acceder a esta mutación deseada de la educación. Esto surge en los programas, en el propio sistema y a través las acciones de los profesores, quienes singularmente, a partir de proyectos personales o colectivos, tratan de devolver el sentido de la formación, inclinándola hacia una formación integral que restituye lo corporal, lo espacial, lo sensible.

6.1 Otras metodologías como realidades intersticiales

El camino que hacemos a través de los pasajes también es en el fondo un camino de fantasmas en el que las puertas ceden y las paredes se abren.

Walter Benjamin, Libro de los Pasajes

Frente a los cambios que se han insertados poco a poco en la educación, los profesores, el sistema, han tenido que enfrentarse a nuevas realidades como la diversidad, la falta de entusiasmo de los alumnos hacia la escuela, diversas situaciones siempre más complejas. Así aparece la búsqueda de formaciones alternativas, de pedagogías innovadoras que intentan resolver y responder a esta situación. Recordemos que una de las problemáticas que persiste, es la formación docente que se dirige principalmente hacia procedimientos y metodologías llamadas *llave en mano*, sin acercarse a aspectos sensibles esenciales de la educación. Estas formaciones basadas en herramientas o actualización de contenidos no ponen en duda las realidades que surgen en el corazón de la enseñanza, no permiten reflexionar juntos sobre lo que adviene en el espacio educativo. En este repensar la educación y dirigirnos hacia una formación más sensible, los propios profesores están participando activamente a una reinención de la educación. Toman siempre más en cuenta los aspectos sensibles, emocionales de los alumnos, de las personas. Estos puntos de inflexión que hemos vislumbrado en el curso de las diversas reformas dentro de la educación, y estos pequeños intersticios que ocupan estos maestros clandestinos, conforman una nueva dimensión del espacio educativo. Por ello, desvelaremos en este capítulo como se van instalando estas alternativas y como se impulsan a pesar de las direcciones pedagógicas imperantes. Iniciamos con Georg Simmel²³⁷ que nos explica que la dirección pedagógica de un espacio educativo marca mucho el profesor, como la praxis. Pero debe poder transitarla para que la persona pueda decidir, pensar sobre los problemas de su trabajo cotidiano. En ello, es necesario que el profesor no aplique sus conocimientos de manera mecánica y dogmática, sino que desarrolle su productividad orgánica unificada²³⁸. Se relaciona

²³⁷ Georg Simmel, *Pedagogía escolar*, op. cit.

²³⁸ Idem, p: 21.

con lo que nos compartió Alfred Porres en su relato, donde para situarse y conformar su identidad de profesor, tuvo que lidiar entre la propia formación recibida y las líneas educativas ya instauradas en los centros que entraba. Estos no coincidían siempre con sus pensamientos y fines educativos. Además cuando un profesor empieza a utilizar métodos más lúdicos, suelen dar una sensación de menos escolar desde la óptica de los otros profesores. Prácticas que no siempre están bien aceptadas ya que zarandean las metodologías tradicionales. Los profesores no reciben bien estas prácticas porque ponen en evidencia que sus modos de enseñar son más fríos y no toman en cuenta el alumno. Son consideradas como un orden subversivo que molesta considerablemente a los que quieren mantener ciertas situaciones. En mi propio recorrido he tenido este tipo de experiencia, haciendo una sustitución de un profesor bastante estricto y rígido; cuando volvió a retomar su plaza, los alumnos le mostraron un rechazo muy fuerte, ya que mi modo de enseñar no tenía nada que ver con su dureza y su represión. Los alumnos lo han rechazado silenciosamente, y este profesor, me ha reprochado de haber cambiado sur orden que mantenía hasta ahora. Yo representaba un des-orden subversivo. Por ello, el profesor que desea implementar estos aprendizajes sensibles, debe sobrepasar el espacio institucional impuesto y dar forma a su propio lugar.

Esta capacidad a crear otro espacio es una las iniciaciones del profesor. Por ello, desde la formación e ideas que transporta, cada profesor, a pesar del espacio educativo en el cual se encuentra, debe transitar en ello conformando su propio espacio. Así, enseñar no termina en un saber teórico, sino como un haber práctico, es decir, un ser formado para el saber hacía *la capacidad de hacer*²³⁹. Georg Simmel, en esta reflexión, toma la pedagogía como la calidad de vida personal del ser, no en un sentido de lo que sea, sino de lo que es en su propia actividad, es decir en presente. El mismo profesor, para enfrentarse a los cambios, transformaciones que se generan en los espacios educativos, debe poder trabajar en un sentido presente, poder responder y corresponder con las personas con las cuales comparte este espacio, y dirigir su educación en este sentido. Así, los profesores asumen la misma problemática en la educación, reciben una formación que sin duda no corresponderá más al espacio en el cual se encontrarán. Se deben reinventar, transformar sus conocimientos hacía una capacidad de hacer en lo cotidiano, en un aquí y ahora. En estas transiciones surgen tensiones entre profesores e instituciones, pero también entre las formaciones que han recibido y las realidades con

²³⁹ Können citado en Georg Simmel, *op. cit.*, p: 23.

las cuales se encuentran. Los profesores están poco preparados a enfrentar situaciones inesperadas y diversas, son formados desde escenarios ideales. Los alumnos deben enfrentarse a la misma situación, ya que se les inculcan conocimientos que no corresponden a las situaciones que viven y vivirán. Se deben reinventar permanentemente y transformar aquella formación que puede haberlos «deformados». Estamos ante una situación de «reeducación», una prótesis que aplicamos para que la persona pueda continuar a caminar y recuperar sus miembros. La educación tiene tendencia a «deformar» más que formar y exige una «reeducación». Sería así que retomando el propósito de Simmel, la educación debe tender hacia la calidad de la vida personal, atendiendo el presente, un aquí y ahora.

En este sentido, Georg Simmel²⁴⁰ nos explica que para la pedagogía anterior, el alumno era considerado como un objeto pasivo, que tenía que absorber el saber transmitido como si fuera un recipiente. Es sólo a partir de Jean Amos Comenius (en su libro *Didáctica Magna*, 1679) que se afirmó que debíamos desarrollar en el alumno un amor armonioso a los estudios, de lo contrario estaría completamente hostil a los conocimientos dados. Es desde ello que se comenzó a contemplar el alumno como esencia activa²⁴¹. Así se empezó a considerar que no sólo había un alumno a quién se debía enseñar, sino también una persona de quién aprender, un sujeto con su propia individualidad. En consecuencia la autoridad del profesor perdía su hegemonía. En este proceso de transformación de la educación, se ha modificado la relación profesor alumno, convirtiéndose en un proceso orgánico. Por consiguiente, nos encontramos frente a una enseñanza no unidireccional, una educación no dirigida hacia un resultado, sino ante un proceso pedagógico relacional y comprensivo. Aquí, se rompe la idea de la memoria necesaria para toda lección. Alfred Porres nos recuerda que las actividades educativas suelen estar dirigidas hacia un futuro, es decir que el alumno comprenderá siempre más tarde. Pero Georg Simmel²⁴² señala que no es posible que algo sea comprensible en la vida, si no es comprendido anteriormente. Al contrario, este conocimiento no comprendido en el instante, quedará encapsulado y nunca se convertirá en un conocimiento activo para la persona. Entonces, es necesario desarrollar una educación unida a la vida y a las experiencias de cada persona. Es aquí que el profesor

²⁴⁰ Idem.

²⁴¹ Idem, p: 26.

²⁴² Idem, p: 31.

puede tomar las oportunidades de participar en las experiencias de las personas, para ayudarles a darles sentido. Desde esta posición, el mundo del alumno y del adulto no se considera como algo separado, sino como dimensiones conectadas. Donde el joven no es un candidato al mundo adulto, sino que es en si mismo una persona activa, de la vida y del mundo. Igualmente, la enseñanza no se puede concebir como transmisión de saberes, debe permitir un desarrollo en varias dimensiones del alma; provocando así una vibración interna, donde cada comprensión se extiende a otros campos y sentidos.

Taisen Deshimaru²⁴³ subraya que hemos producido una educación que sólo desarrolla el cerebro frontal y nos hemos apartado del aspecto intuitivo, instintivo, imaginativo de nuestra persona. Hemos separado el ser de su sensibilidad. En el pensamiento oriental, el Zen en particular, se trata de formar la conciencia natural o la bioconciencia²⁴⁴ siempre junto al cuerpo; mientras que nuestra educación occidental utiliza solamente el intelecto. En el Zen es necesario permitir el despliegue de la persona que ligue pensamiento y cuerpo. La formación zen implica la postura del cuerpo y la respiración, es un proceso necesario para desarrollar el ser en su completud. Taisen Deshimaru²⁴⁵ nos recuerda que la sabiduría no depende solamente del cerebro frontal, sino también del tálamo y del hipotálamo: el cerebro intelectual y el cerebro primitivo. Para la formación integral del ser, debemos tomar en cuenta estas dos dimensiones, de este modo es posible encontrar un equilibrio en la formación de la persona. Es necesario permitir las conexiones entre los dos, gracias a los cuerpos callosos o las comisuras que establecen los lazos entre los dos hemisferios²⁴⁶. Si sólo consideramos la transmisión de conocimientos, no tomamos en cuenta el ser en su totalidad. Realizamos más bien una formación de personas atrofiadas, incitamos sólo la parte intelectual, racional, y no formamos el ser tal cual es. Tenemos que precisar además que esta separación de los hemisferios es ficticia y muy esquemática, porque el pensamiento, la voluntad motriz, no tiene punto preciso en la corteza frontal, ya que requiere el accionar de todo el cerebro²⁴⁷. Edgar Morin subraya esta misma realidad,

²⁴³ Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen*, op. cit., p: 71.

²⁴⁴ Idem.

²⁴⁵ Idem.

²⁴⁶ Gilbert Durand, *Imaginaire. Essais sur les sciences et la philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994, p : 28.

²⁴⁷ Guy Lazorthes, *Le système nerveux central*, Paris, Masson et Editeurs, 1967, p : 292.

evocando el cerebro *bihemisférico*²⁴⁸ o la *Unitax multiplex* del cerebro humano, donde se combinan, se complementan de una manera permutante y rotativa los aspectos racionales, afectivos y sus pulsiones. Es necesario entonces girarse hacia una formación dialógica que integra estas diversas dimensiones de la persona, de un modo *complementario, antagónico, concurrente*²⁴⁹, preciso para la completud de la persona. Apoyándonos sobre lo que nos aportan Taisen Deshimaru y Edgar Morin, es importante de tomar en cuenta esta dimensión racional-sensible que compone el ser, considerarlo en equilibrio, en armonía. Hasta ahora, sólo atendemos a la parte racional, por ello generamos una educación mutilante y atrofiante.

Estas aportaciones implican modificar nuestro modo de considerar la educación y transformar nuestra manera de enseñar. Es decir, poco a poco, hemos ido repensando los espacios educativos y las personas que participen en ellos. Sigue siendo un reto actual en una sociedad que se modifica y se transforma perpetuamente. Frente a estos cambios que poco a poco se han generado, los profesores, el sistema educativo, han tenido que enfrentarse a nuevas realidades como la diversidad, la falta de entusiasmo de los alumnos para formarse. Es de destacar entonces las nuevas metodológicas que se desarrollan en todo el ámbito educativo, porque permitirían que emerja otra dimensión a la educación, donde el aprendizaje se genera más desde un sí mismo integrado a un grupo. Un ejemplo es la metodología del *aprendizaje cooperativo*, donde se favorecen los grupos de trabajos, donde cada alumno tiene un rol o tarea asignada dentro de su equipo de alumnos. En consecuencia se modifica la posición y situación del profesor, donde no rige más una relación jerárquica de saber, de poder, sino que se coloca como mediador, acompañando los procesos de las personas. El alumno en este caso, ya no trabaja en solitario, sino que sus compañeros de equipo se convierten en un apoyo. Georgina Escalante que aplica esta metodología, explica que el grupo cooperativo consiste en aprender con iguales. Los grupos se arman según las potencialidades que puede aportar cada miembro, así se complementan. Georgina agrega que la formación desde el aprendizaje cooperativo permite trabajar la comprensión individual, colectiva y solidaria. En estas metodologías activas y dinámicas se integran los procesos emocionales de cada alumno que incluye lo corporal. Permiten una participación más activa de los alumnos, donde el protagonismo no lo tiene el profesor sino el conjunto de

²⁴⁸ Edgar Morin, *La méthode. La connaissance de la connaissance*, op. cit., p: 88.

²⁴⁹ Idem., p:109.

la clase. El aprendizaje cooperativo contempla ante todo la interacción entre alumnos, modificando la relación hacia el profesor. En efecto, en el aprendizaje tradicional, el profesor dirige las intervenciones de los alumnos administrando el tiempo, habla un 80% de la clase y los alumnos un 20%²⁵⁰. Es decir, en una clase de 50 minutos, 10 minutos son los que se dedican a los alumnos. Mientras que en el aprendizaje cooperativo, se reorganiza esta estructura utilizando el principio de simultaneidad. Es decir, se reúne los alumnos en grupos de trabajos dando más posibilidades que el tiempo de clase pueda ser apropiado por ellos. Asimismo, esta metodología se basa en una interdependencia, donde cada uno tiene su rol y tarea, participando todos comúnmente de los objetivos del grupo; por lo tanto cada uno depende del aporte del otro para complementar una actividad. Estos aspectos tratan de fomentar la relación social, estimulando y motivando la participación de todos, situándolos en una posición de responsabilidad y compromiso hacia su grupo. También es de destacar que este tipo de metodología apoya la reflexión y la autoevaluación grupal, para que desde lo individual y lo colectivo se pueda reflexionar sobre lo sucedido, sobre lo realizado para internalizarlo conscientemente.

Otra de las metodologías que se están trabajando desde el ámbito educativo es la *mediación*, que fomenta la participación activa de los alumnos en resolver sus propias dificultades o conflictos. Se nombra una persona entre ellos que medie el proceso dentro de cada grupo de clase. Así los adultos no mantienen esta situación de referencia y poder que tienen en los espacios escolares, sino que dan el protagonismo a los propios alumnos como responsables de su proceso. Son ellos que resuelven las situaciones conflictivas que pueden aparecer en las escuelas. También podemos hacer referencia a la metodología del *aprendizaje basado en problemas*, donde el aprendizaje se inicia planteando un problema que poco a poco los alumnos tendrán que ir resolviendo. Se han desarrollado también diversas formaciones como la educación desde las emociones, la *pedagogía de la interioridad* y las aportaciones de las TIC hacia la modificación en la TAC en la didáctica, etc. Pero lo importante es de destacar como estas metodologías tratan de replantear los modos de enseñanzas y las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos desde un nuevo modo de compartir.

²⁵⁰ Estudio realizado en Estados Unidos en 1984. Información entregada en un curso sobre nuevos educadores, el aprendizaje cooperativo, Fundación Jesuita Educación, Barcelona, julio 2009.

Sin embargo, un factor importante que inició estos cambios en los sistemas educativos fue el *enfoque construccionista*, replanteando el sistema educativo y recolocando la relación pedagógica y los fines educativos. La perspectiva construccionista contempla la experiencia de las personas, intentando descubrir el sentido que cada uno le atribuye. Se entiende que el aprendizaje es construido desde uno mismo, en relación a los otros y al entorno. Se plantea entonces integrar todas estas vertientes en la interpretación de las experiencias y aprendizajes de cada uno, tomando consciencia de los múltiples factores que participan de la formación. Esto implica una recolocación del docente, consciente de todo lo que va conformando la subjetividad de cada uno y de ahí, lograr realizar una docencia que integre: historia de los participantes, entorno, práctica profesional, lugar donde se vive y las experiencias personales. Por ello, no se puede colocar ya como transmisor de conocimientos, sino que es consciente que el aprendizaje se construye desde cada uno, de los significados que se atribuyen a los contenidos y al entorno.

Por ello, para el 3ero encuentro, hemos planteado con Marta Jiménez pensar, reflexionar, en una propuesta educativa que contemplará todas sus preocupaciones o aportaciones hacia la educación. Marta Jiménez compartió entonces su planteamiento, desde una metodología que es la *práctica reflexiva*, que implica una nueva concepción de esta relación profesor alumno, viviendo un aprendizaje más compartido e igualitario. Marta Jiménez planteo esta metodología de la práctica reflexiva como propuesta a tomar para tomar en cuenta, para aplicar en la educación actual. Esta metodología se presenta ante todo para la formación del profesorado, trabajando desde ciclos de reflexión para re-describir constantemente la práctica docente, haciendo autoanálisis sobre nuestra propia práctica. Esta metodología es la que plantea Marta Jiménez como posibilidad de nuevas propuestas pedagógicas, aplicada a la enseñanza secundaria. Es decir una metodología centrada en los supuestos del aprendizaje reflexivo, ayudando así a las personas que están en formación a construir un conocimiento nuevo, desde sus experiencias y la reflexión de las mismas. Nos explica Marta que es cognición, interacción y aprendizaje continuamente relacionado, donde se plantea ir construyendo el tejido cognitivo de los niños. Ayudarles a construirlo para que se puedan apropiarse de estos conocimientos y significados que elaboran. En este sentido, aporta que muchas veces, un profesor está exponiendo algo y parece que es como un colador, donde todo pasa por los agujeros y nada se queda. Como si las palabras pasaran de largo, por ello, planteando este giro, se trata que se queden los pensamientos, que se apropien de la

reflexión en ellos. Aunque señala que con las imágenes no sucede esto, desde ella, los jóvenes van aprendiendo y apropiándose de los significados de estas. Construyendo sus propios relatos y estableciendo diálogos entre imágenes, significados de ellos mismo y de los compañeros. Por ello, la tradición judeocristiana utiliza mucho todos los aspectos sensibles, con imágenes, incienso, olores, música, porque conmueve primero la sensibilidad de la persona, accediendo a su imaginario e insertándose en su interior. Por todo ello, Marta Jiménez agrega que es necesario que los docentes revisen sus propuestas pedagógicas, permitiendo un giro que se centraría en el aprendizaje de cada persona:

El profesor ha de entender por ejemplo, que su acción pedagógica, se ha de mover dentro de lo que se denomina un ajuste pedagógico, un ajuste en la ayuda pedagógica, se basa primordialmente en esta zona de desarrollo cercano, que es una cosa de experiencia personal de alumnos y de profesores. También debe controlar su saber teórico en los momentos necesarios, ¿no? entonces, dejar digamos que el saber teórico sea como una cosa secundaria a la experiencia, a la experimentación.

Es significativo poner en primer plano las experiencias de los alumnos o sus saberes, ya que los alumnos entran con unos conocimientos ya incorporados; como lo explica Marta Jiménez, los niños saben muchos, pero mal organizado o no conscientes de ello. Por lo tanto, la práctica reflexiva permite que se organicen y se relacionen entre ellos, donde los profesores pueden acompañarlos en este proceso. En ello entran las dimensiones sociales y culturales, donde se puede interpretar, crear, explorar, percibir y comunicar. Aquí el arte se une a la función individual y social, tomando en cuenta el yo, el entorno y la cultura. En este sentido, Marta Jiménez establece que es importante verlos activos, que produzcan, que creen talleres de producción de obras artísticas, ya que el hombre se muestra cuando es actor y no como espectador. Ella entiende que debe ser actor de su propio conocimiento y de su propio aprendizaje. Por lo tanto, esta metodología implica una consideración más completa de la persona, más integral, donde el joven participa del espacio de aprendizaje incorporando sus vivencias, sus reflexiones, sus conocimientos y como desde este potencial, participa de un aprendizaje compartido. Es decir se parte de las potencialidades de cada alumno, para transitar un proceso en el cual se convierten en actores de su propia formación y no más espectadores pasivos. Georgina Escalante aporta también su alternativa a los sistemas educativos, basándose en la *pedagogía Waldorf*. Aquí trataremos de reconstituir el relato de Georgina

Escalante que nos comparte en el 3er encuentro, donde explica su cotidianeidad en el instituto, donde aporta y mezcla metodologías y alternativas para la formación de los jóvenes. Una de estas metodologías es el aprendizaje colaborativo que ya hemos citado anteriormente en este mismo punto, que ahora trataremos de destacar los aportes desde la pedagogía Waldorf. Aunque debemos destacar que Georgina Escalante, aunque se refiere mucho a esta pedagogía, nos explica que ella no la está aplicando en el instituto, ya que le es imposible porque se tendría que cambiar todo el ritmo y estructura de la enseñanza. Por ello expone que no la está adaptando, si acaso está cogiendo cosas de la pedagogía Waldorf e insertándola en la práctica cotidiana, en un instituto que adhiere al sistema formal de la educación. Revela que la inspira, y desde ello puede perfeccionar su metodología, hacerla suya.

En este sentido y en esta búsqueda de generar alternativas a la estructura rígida del sistema educativo, expone que el problema principal es que nos hemos derivado del eje de la educación: el sujeto. No podemos quedarnos focalizados en una materia, puede ser el nexo de unión hacia el alumno, pero no el eje. Por ello, trata de aportar formas de aprendizaje más sensible, más en relación al sujeto, para que pueda transitar las etapas escolares y de la vida de forma más consciente. Es importante destacar que la pedagogía Waldorf se define como pensamiento filosófico desde la antroposofía, que corresponde a una comprensión global del hombre y del mundo. Uno de los elementos que Georgina Escalante recoge de la pedagogía Waldorf es la euritmia, método que utiliza como recurso hacia la comprensión del ser. Definiendo la euritmia, podríamos decir que es moverse de modo armonioso y buscando la belleza, realidad que sirve para expresar estados de ánimos y como modo de comunicación. La euritmia está así ligada al cuerpo, es la interiorización de la persona a través de lo físico, nos explica Georgina Escalante. Desde esta práctica, Georgina aplica un trabajo corporal de gestos con sus alumnos en clases de tutoría, donde esta actividad corresponde justamente a trabajar los aspectos personales e interiores del alumno. Por ello Georgina Escalante, permite una interiorización de estos gestos, introduce movimientos explicándoles, dando variantes, transformándoles en un trabajo de interioridad.

Asimismo el tema de la vivencia es primordial en la pedagogía Waldorf, donde los conceptos no deben ser memorizados, sino vivenciados, por ejemplo a través del cuerpo. En este sentido y desde su materia que es literatura, Georgina Escalante explica que los alumnos en esta concepción objetiva y racional de la gramática, piensan que no llegan a su comprensión. Pero ella les remarca que el lenguaje lo utilizan a diario y es

sólo tratar de apropiarse y comprender la construcción de estas palabras que pronuncian. En este sentido, los exámenes no sirven para nada, ya que no toman en cuenta los puntos de partidas y el cotidiano de los alumnos. Esto se relaciona con lo que indicábamos de las experiencias o actividades como simulacros, es decir, que son actividades que sólo evalúan o verifican un saber aprendido o mejor dicho, memorizado, pero no son actividades que son significativas para los alumnos que la realizan en este momento. Así lo expresa Georgina Escalante en este relato: « *El papel dice que no, pero tú has aprendido, esto es una realidad, tú has aprendido, has leído, has trabajado, después que el papel no lo registre no quiere decir que no existe, entonces para ello descubrir esto es un gran descubrimiento*». Por ello, Georgina Escalante, subraya la importancia de apelar a las propias experiencias, porque considera que muchos no reconocen sus emociones y permiten demasiado que los documentos tengan el valor de verdad o adjudiquen su nivel de comprensión o de aprendizaje. Realidad que trata de cambiar con sus aportes desde la pedagogía Waldorf. En este sentido trabaja el lenguaje más como modo de socialización y no tan sólo como estructura. Aportando más elementos desde la pedagogía Waldorf, nos explica que si el profesor no vivencia, no puede ser un pedagogo Waldorf. O sea, que implica la participación y vivencia de los dos, profesor y alumno, volviendo a la necesidad de implementar unos modos de aprendizaje más cercanos, más solidarios.

En estos relatos de los profesores, desde sus alternativas a las programaciones, aplicando nuevas metodologías para poder diversificar los modos de aprendizaje de los alumnos, estamos dando cuenta de realidades nacientes que se producen en los mismos espacios de aprendizajes. Más allá de nuevas metodologías, permiten otro modo de formación y de convivencia en las aulas. En ello, la relación profesor alumno se ha convertido en el punto nodal. Por lo tanto, podemos hablar de realidades intersticiales que se producen al margen a la educación tradicional, en paralelo a las programaciones establecidas desde los ministerios o las instituciones. Donde cada profesor, como maestro clandestino, trata de dar otro sentido a la educación y la formación de las personas con quién comparte el espacio de aprendizaje. En efecto, el profesor insertando otros modos de aprendizaje, diversificando los métodos de enseñanza, es consciente de todos los procesos que se pueden realizar en el aula, en cada persona. Está alerta en mantener la atención e interés de los alumnos. Mantiene la experiencia de compartir con las personas, donde cada uno está participando e integrándose en el proceso de

formación. Por ello, estos momentos que son móviles, que se modifican en el transcurrir del curso, de la hora, que se presentan como sorpresa a veces, son como realidades intersticiales, no esperadas, no calculadas, que se infiltran entre los espacios escolares, creando espacios afectivos. Estos intersticios que desvelamos se acercan más a la concepción sensible de la educación, donde el profesor se implica plenamente y acompaña el proceso de las personas, provocando un espacio de correspondencias con sus alumnos. Estas correspondencias, estos momentos de oportunidades, son momentos reales de formación, donde el profesor está atento a lo que está naciendo. Él sabe entrever lo que está despuntando en cada alumno y en el grupo, dando sentido así al colectivo. Esta formación en las realidades intersticiales, consiste en revelar lo que ya está ahí, el potencial de la persona, y no en un orden de poder que inyectar, que impone, que mantiene la perspectiva de la educación actual.

6.2 La figura del tutor

En esta búsqueda de educación más sensible, de tener más en cuenta los aspectos emocionales y afectivos de cada alumno, hay una figura que se ha ido perfilando poco a poco y que se hace relevante en la educación secundaria actual. En los relatos de los profesores, encontramos una diferencia de relación entre lo que es el profesor y el tutor. La figura del tutor apareció hace unos años en la educación española, sobre todo después de la nueva ley de educación de 1970, donde se destacó que el profesor no sólo impartiría su materia, sino que debía cumplir una relación de orientación y de tutoría con el alumno. Esta figura tomó un espacio privilegiado de relación con los alumnos, ya que el tutor se convirtió en el intermediario entre los profesores y los alumnos, entre la institución y la familia, coordinando la relación y los encuentros entre ellos. Por lo tanto, para los profesores que son o han sido tutores, se diferencia esta relación con los alumnos. Carme Castelví establece una diferencia de trato cuando eres tutora o sólo profesora de una materia. Lo mismo ocurre a Georgina Escalante que explica que en la posición de tutora se siente una acompañante del alumno donde pone en relación la parte académica de su formación y la parte personal familiar. Esta figura de tutora se ha ido perfilando a través de los diferentes cambios de leyes de educación, hasta volverse central. Así al principio cada profesor tenía que actuar de tutor, finalmente, se ha ido designando un tutor único para cada grupo. Por ello se genera una relación única, de acompañamiento, de consejo, de unión, que relaciona la vida escolar con el aspecto más

emocional o personal de cada alumno. El tutor se convierte de este modo en un eje para el alumno, estableciendo una relación personalizada e individual. Podríamos decir que esta figura sería la del maestro único que se perdió en el cambio de ley de 1970, donde la educación secundaria se transformo, dividiendo las materias y pidiendo una especialidad a cada profesor. Al dividir las materias, se dividió la relación con los alumnos, donde los profesores se ocupaban más que todo de su materia y no de los procesos generales de los alumnos. Es aquí donde se estableció que cada profesor tendría que ser orientador y tutor de cada alumno, más allá de la materia específica que enseña, estando atento a cada particularidad de cada uno de los alumnos. Pero, se dieron cuenta que se disgrego esta atención entre todos los profesores y la figura del tutor se ha tenido que convertir en una persona única, dedicada a un grupo particular.

Georgina Escalante, en el 2nd encuentro, nos explica que en su definición de tutora, se siente como una adulta que acompaña al alumno, cerca de la familia. Georgina define su posición con los padres como: *« un enlace entre vosotros y vuestro hijo a nivel académico y lo demás el proceso que está llevando (...) mi idea es acompañarlo en el proceso, no sólo académico, sino en el proceso personal. Sobre todo porque lo académico queda influido por lo personal. (...) Yo diría, que es un intermediario que esta de una mano lo académico y de otra mano lo personal.»* Es por ello que nos acercamos a la figura del maestro personal, es decir una persona que te acompaña y te ayuda a realizar tu proceso. La figura del tutor se podría aproximar a la figura del maestro y no más de profesor transmisor de conocimientos al alumno. Pero hay que tener en cuenta que esta figura es arbitraria, es decir, que no es ni el profesor, ni el alumno, que elige esta situación, sino la propia institución que determina quién será tutor. En este caso, no todos los tutores se proponen este aspecto de acompañamiento, sino que algunos pueden tomar estos espacios de tutorías como extensión de su materia y poder sobre los alumnos. Un poder que se hace pastoral, como lo indica Michel Foucault²⁵¹, donde el alumno se coloca en una situación de confesión al profesor y el profesor autoriza, perdona o da su benevolencia al alumno. Como explica Foucault, el saber es productor de relaciones de poder, las relaciones de poder ellas mismas son productores de saber, y el poder aparece como productor de identidades sociales. En este sentido, nos habla de diferentes poderes, el que nos interesa en el caso de la

²⁵¹ Ver Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 1992.

relación entre alumno y profesor, es el que denomina «poder pastoral». El poder pastoral tiene la función de dominio disciplinario, es una noción de poder que regula la intimidad del alumno, actuando de forma continua y permanente. Es la relación íntima que se establece entre gobernante y gobernado, basada en una atención diferenciada. Se establece así una función de profesor-pastor en la cual el alumno se puede confesar y confiar, generando una relación de intimidad, donde el profesor indica cuales son los errores que comete el alumno, ejerciendo así una especie de poder desde la relación de confianza. A través de esta definición, Michel Foucault nos avisa de que este tipo de relación que se genera entre un alumno y un profesor, más particularmente un tutor, no debe conducir a una forma de poder más accesible. Es decir, si el profesor obtiene una relación más cercana con el alumno, podrá tener más herramientas de dominio sobre el alumno, pudiendo controlarlo mejor y en extensión a sus compañeros. Michel Foucault²⁵² nos muestra que este tipo de poder se aplica en las instituciones, en particular en las cárceles, pero también en las escuelas y en los hospitales. Es todo un sistema mecánico de vigilancia y de penalidades que se instala a través de la observación panóptica, de la jerarquía, el poder y de los otros. Este sistema de orden, de castigo, es el que permite el control sobre los individuos. Tal como lo establece Michel Foucault²⁵³: *« Porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que "resista" el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados ».*

Por ello debemos poner en duda permanentemente nuestra relación en las aulas con los alumnos y no crear esta relación de poder encubierta en afectividad. Si Michel Foucault nos explica que esto sucede particularmente en las escuelas privadas, aunque proveen una atención más cercana al alumno, es para tener más control sobre él y través de él, a su familia, asegurando así la reproducción deseada de las clases sociales altas. Favorecer una relación más cercana al alumno puede tender a una aspiración de poder controlarle y con su ayuda, a la clase. Todo esto en vez de generar una sincera relación de acompañamiento. Recordemos que la figura del tutor se constituyo para dar un aspecto más afectivo de la educación, una relación más cercana, pero que algunos

²⁵² Idem.

²⁵³ Idem, p: 182.

profesores toman como espacio de control de los alumnos hacia sus materias y de poder hacia los otros profesores. En efecto, se nota que algunos profesores aprovechan de su situación de tutores para tener una cercanía con los alumnos y así obtener información o crítica de otros profesores, generando una tendencia confesional, un poder pastoral que fomenta con los jóvenes. Sin embargo, actualmente la figura del tutor es esencial en el sistema educativo, ya que es el que conoce el grupo «completamente», realidad que incluye lo emocional (conoce la familia y su entorno) y lo académico. Carme Castelvins explica, en el 2^{ndo} encuentro, que al principio de cada curso, se realizaba una reunión de profesores con padres. Así cada profesor podía relacionarse directamente con cada padre presentando su materia y propuesta educativa desde su modalidad. Pero poco a poco se ha ido eliminando este encuentro para dejar lugar sólo a una reunión de padres con tutores. Así el tutor empezó a tener la posición de relacionamiento y de correspondencia con los padres, es decir se convirtió en el intermediario con atención única y personalizada entre los padres, el alumno, la institución y el grupo de docentes. Por otra parte, el resto de los docentes perdieron esta relación con los padres, en consecuencia con los alumnos. Sin embargo, si tú eras el tutor de un grupo, esto modificaba directamente la relación de profesor alumno. Se generaba una relación mucho más estrecha con el tutor y el grupo. El tutor se convierte entonces en la referencia del alumnado, donde se establece unos lazos de comunicación y de acercamiento mucho más personal y emocional que con cualquier otro grupo del cual no eres tutor, como lo explica Carme Castelvins:

Entonces claro, esta comunicación la tiene el tutor, entonces yo no he sido nunca tutora en la escuela Casp, pero en otras escuelas sí que he sido tutora, entonces claro del curso que no eres tutor, no es que no te preocupes, pero del curso que eres tutor, se establece unos lazos de comunicación, de que quieres que todo vaya bien, y de hablar con uno y otro, y el profesor que no lo es, no es que esté al margen, porque habla con el tutor y lo organiza, pero no es lo mismo.

Podemos decir que esta relación de tutoría es una relación más próxima, más cotidiana, pero se adjudica sólo a un profesor y tendría que ampliarse a los otros. En realidad, en la ley de educación planteada en 1970, se trataba que cada profesor fuera tutor de su grupo y sepa orientar a cada alumno. Esto denota la necesidad de generar un proceso más afectivo con los alumnos, ya que el grupo de profesores no se pueden presentar a los alumnos sólo como un cuerpo de conocimiento. Poco a poco se ha reconocido la

urgencia de generar espacios de relacionamiento más personal donde se tome en cuenta toda la dimensión humana de la educación. Por ello es importante el comentario de Georgina Escalante cuando explica que el tutor para poder atender y escuchar en toda su dimensión al alumno, para poder detectar y entrever sus dificultades tanto académicas como emocionales, debería tener una predisposición a estar cerca de él. Por lo tanto, se hizo necesario que los tutores sean personas elegidas entre todo el cuerpo docente. Ya que si bien al principio, se elegía al tutor según el profesor que tenía más horas con un grupo, al final, se ha ido eligiendo el tutor según su predisposición a poder atender un grupo. Atendiendo las individualidades de los alumnos, los procesos colectivos y además de ello, saber generar las conexiones entre las familias y la institución.

Esta necesidad de generar correspondencias con las familias, introduce también la importancia de hacer partícipe a las mismas del proceso de aprendizaje del alumno. Donde el aspecto personal, el entorno familiar de cada alumno, influye en sus procesos de aprendizaje. Así el tutor, desde su posición permite generar el vínculo entre estas tres partes que a menudo han quedado inconexas: los padres, la institución, el alumno. Por ello Georgina Escalante agrega que: « *Lo que pasa es que no podemos disgregarlo de su familia, porque cada niño es hijo de su familia, de sus padres, por lo tanto hay que intentar coordinar* ». Así el tutor adquiere una posición central y necesaria en la etapa escolar, convirtiéndose en la parte sensible del proceso de formación del alumnado. En este sentido Georgina Escalante explica que el tutor es el nexo de unión entre las partes principales de la educación: la familia, los profesores, el alumno, presente en una institución; para dar una idea de cercanía al ámbito escolar y hacia los alumnos: « *El tutor es como una figura que se ha vuelto la figura casi de maestro discípulo, intentando romper con esta estructura de profesores separado, sin relación con el alumno, de generar esta figura de tutor que esta más cerca.* »

Por ello se ha vuelto esencial esta figura del tutor en el mundo educativo y cada año se sensibiliza más hacia este aspecto. Porque el tutor es el que da este sentido más afectivo y emocional de la educación. El tutor se coloca como acompañante, como protector, pero respetando el espacio del alumno. Por ello Georgina Escalante recuerda que es necesario siempre hablar y relacionarse con el permiso del alumno, que sea éste quien decida y en ello, animarlo a que se cuide, a cuidar sus decisiones y las direcciones que pueda tomar. Anotamos o desvelamos esta figura creciente en el ámbito educativo, como una referencia a la reemergencia de procesos más personales y sensibles de la

formación. Siempre cercano a los procesos de formación iniciática, donde se establece una verdadera relación cercana entre profesor y alumno, donde el profesor acompaña en los procesos de adquirir conocimientos a través de vivencias, experiencias y conciencia de lo personal.

6.3 Reinención de los sistemas educativos

Todos estos puntos que estamos desarrollando nos permiten señalar los diferentes estadios, diversas realidades nacientes hacia una reinención de la educación. Estas transformaciones provienen de estos pequeños gestos, cambios que hacen estremecer y cambiar la educación desde su base y las personas que trabajan en ella. Estos cambios se realizan desde los mismos profesores pero también desde los programas y sistemas educativos. En efecto, podemos destacar que las leyes también reflejan estas transformaciones aunque tal vez no estemos atentos a ellas. Existen entonces dos movimientos que se producen en paralelo y que no siempre están de acuerdo, los de los ministerios y los de los profesores. Evocamos a menudo conflictos entre estas dos fuerzas y mucha resistencia, principalmente de parte de los profesores porque deben aplicar las leyes sin ser consultados, o si los consultamos, no se sienten escuchados. Se instalan sentimientos contrarios: los profesores se sienten poco considerados y los ministerios poco entendidos, provocando estos dos movimientos que parecen divergentes pero que van más bien en paralelo. En efecto, si atendemos a las leyes y programas que se modifican y que se imponen desde el sistema educativo, encontramos signos similares de este acercamiento hacia una educación más sensible.

Justamente, actualmente en España se está llevando a cabo la transformación de la ley de educación que se denomina ahora la LOE²⁵⁴. Esta nueva ley educativa implica insertarse siempre más en la realidad de la sociedad, priorizando las competencias para regenerar la educación. La LOE es una clara continuación a la LOGSE, desde una tendencia a reconsiderar la educación de un modo más completo, donde no pueden mantenerse los conocimientos como eje sino considerar los modos de acercarse a ellos. Así entra en el panorama de la educación todos los procesos que permite acercarse a unos conocimientos, en ello incluimos las competencias, las actitudes que ya se

²⁵⁴ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.

insertaron en la LOGSE, unas metodologías diversas y más abiertas. Pero sobre todo un currículum más abierto donde las instituciones y profesores podrán adaptar sus contenidos y metodologías desde el contexto y participantes del espacio de aprendizaje. Marta Jiménez nos habla con entusiasmo de esta ley que permite nuevas posibilidades desde un currículum mucho más abierto. Explica que muchos docentes aprovechan este cambio para crear nuevos espacios, nuevos proyectos. Aunque por supuesto, otra vez más, observamos dos tipos de reacciones: los que lo rechazan y los que lo valoran positivamente. En efecto, como lo explica Marta Jiménez, el currículum al estar *más abierto deja más espacio al profesor y a los centros educativos para que lo adapten según sus circunstancias*. Pero esto implica sobre todo una buena valoración de las necesidades y posibilidades de cada centro, de parte de cada profesor, construyendo cada uno su propia programación. Esto supone más trabajo para el profesor y estas cargas que se agregan no siempre se acogen con entusiasmo. No obstante, destacaremos la LOE en este punto, porque supone un cambio de concepto en el sistema educativo. Pone el acento en que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades (competencias) de manera equilibrada y en correspondencia. Por lo tanto, podemos subrayar algunos **finés de la LOE** que se acercan más a una educación sensible, como modo de convivencia y de relación entre personas. Se acentúa el aspecto de socialización y la importancia de involucrarse en todos los ámbitos educativos y sociales:

- *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a **los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad**.*
- *El **esfuerzo compartido** por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.*
- *La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, **la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad** entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*
- *El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular **su propio aprendizaje**, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como **para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor**.*

Destacaremos sobre todo una palabra que aparece en cada **principios generales** de las etapas educativas, de la educación infantil hasta la educación secundaria, esta palabra es

afectivo o *afectividad*. Es decir, en la nueva ley LOE se contempla la integración y la formación hacia una dimensión más sensible y afectiva de las personas:

- *Educación infantil: La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, **afectivo**, social e intelectual de los niños.*
- *Educación primaria: La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la **afectividad**.*
- *Educación secundaria: Fortalecer sus capacidades **afectivas** en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

La introducción del término de afectividad en una nueva ley educativa indica bien la necesidad de dar una atención especial a la dimensión personal, sensible y afectiva de las personas. Donde la escuela implica un modo de estar en relación con los otros, no desde los conocimientos, sino desde las personas en su completud. En este sentido, se relaciona con lo que subraya Sonia Nieto²⁵⁵ sobre la importancia del afecto: si un alumno siente que le importa a un profesor, le genera un sentimiento de pertenencia, una fe sólida en la capacidad de aprender, a veces a pesar de las evidencias de todo lo contrario. Por ello, es importante creer en sus alumnos: los alumnos perciben que los docentes creen en su capacidad. Por ello agrega: « *Afirmar las identidades y las vidas de los alumnos y establecer relaciones de afecto con ellos son algunas de las manifestaciones de esta fe profunda* »²⁵⁶. En consecuencia, la necesidad de mirar las cosas como si pudieran ser de otra manera, mostrándoles otra dimensión posible y confiando en sus capacidades de reflexiones y de recreaciones.

Sin embargo estos aspectos, a pesar de estar explícitamente en la ley, serán pocos visibles en el cuerpo docente, en la formación e información que se provee sobre la LOE. Se informa principalmente sobre los aspectos de competencias como aspectos primordiales a incluir en nuestras propuestas educativas diarias. Así, *competencia* es la

²⁵⁵ Sonia Nieto, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, op. cit.

²⁵⁶ Idem, p:68.

palabra reina de los cambios de programas, sin considerar todas las aportaciones que están también presentes en estas transformaciones de leyes. Los aspectos en relación a la persona nunca se visibilizan lo suficiente, porque los consideramos naturales, normalizados, sin embargo desaparecen siempre más. Asimismo, como lo explicábamos anteriormente, cada profesor podrá adaptar contenidos y metodologías según propuestas cotidianas, continuidad del curso, de los alumnos, del centro y contexto en el cuál se encuentra. Pero la tendencia es ir directamente a las páginas webs de educación o de editoriales y copiar los contenidos expuestos en ella, sin atender a la oportunidad de poder personalizar nuestra actividad. Así anotamos un real desinterés de parte del cuerpo docente por participar de las transformaciones de la educación, tal como ha sucedido en la LOGSE. El problema reside en la poca participación de los docentes desde el inicio de la elaboración de la nueva ley para consensuar las modificaciones. En efecto, estas leyes llegan en los claustros docentes como un paquete cerrado sin la posibilidad que el profesor pueda intervenir, solo le queda aplicar los nuevos aspectos a su curriculum. Por ello se puede producir un choque, un rechazo, porque se confronta súbitamente a estas mismas modificaciones sin internalizarlas, sin aprehenderlas. Justamente, Marta Jiménez nos relata una experiencia que sucedió en Argentina, en unos de los pocos momentos de democratización de cuando vivía allí. En este momento convivía un tripartito político que organizo una reforma educativa donde se invito a todo el profesorado a participar. Se impuso reuniones de claustros con los sindicatos todos los miércoles de tarde durante un mes, parando la actividad escolar. Marta Jiménez lo relata así:

Claro, estaba aquella que se llevaba el tejido, para tejer y pasar de todo, yo hagan lo que quieran, que yo paso, su obligación igual era de estar ahí, pero la mayoría participaba, se discutía mucho, se llenaba unas rejillas en esta época, y luego se lo enviaba al distrito, el distrito sacaba unas conclusiones, y así iba subiendo desde abajo a arriba la propuesta.

Lo que debemos destacar de esta experiencia, es que es una ley que se organizo con todo el cuerpo docente, como agente principal consciente de los cambios y necesidades para una reforma. De tal manera, que cuando llego el golpe militar, se derrumbó muchas estructuras económicas, políticas y sociales, pero no se atrevieron a modificar o tocar esta reforma educativa implementada por todos los maestros y profesores de Argentina. Tocarla era tocar a todo el ámbito educativo y sobre todo a las personas que lo compone, así lo expresa Marta Jiménez: « Fijate que defensa fue tener una cosa

consensuada antes cualquier circunstancia, antes cualquier cambio político, lo importante que es el consenso, la participación.» Aquí la fuerza no está en las palabras o conceptos que introdujo esta reforma, sino ante todo en las personas que la elaboraron de manera cooperativa y participativa. En este caso, la ley no fue impuesta sino que fue vivida y construida poco a poco por los propios actores de la educación. Marta Jiménez agrega que si aplicaríamos esta misma propuesta en el curriculum actual, se modificaría la voluntad e implicación de los profesores en su actividad. En efecto, la LOE no está vivenciada por los profesores, por ello a pesar de estar conscientes de las necesidades de cambios, el hecho de no participar de estas reformas no motiva a participar de ellas. Si pensamos en una regeneración de la educación, sería importante poder implicar a los profesores como verdaderos agentes de cambios. En ello, las historias de vida son relevantes como testimonios de sus cotidianidades y de las experiencias positivas o dificultades que encuentran en el espacio educativo. Marta Jiménez subraya que sería necesario que los programas permitan que cada uno pueda insertarse desde sus intereses y tendencias, es decir donde el profesor pueda realmente ser activo en estas transformaciones.

Por lo tanto, con Marta Jiménez, finalizando su historia de vida, nos planteamos que tipo de propuestas educativas podrían esbozarse para iniciar esta regeneración de la educación. Marta Jiménez se apoyo en el término de la práctica reflexiva planteada por Olga Esteve²⁵⁷, con la cual ha seguido una formación. Marta Jiménez nos explica la práctica reflexiva de tal manera:

Siempre se trabaja como ciclos de reflexión, entonces es describir constantemente la práctica docente, hacer un autoanálisis, ¿Qué hace? ¿Qué creo? ¿Qué creemos? ¿Qué hacemos? ¿Por qué? y después se hace como un contraste con la teoría, por ejemplo, que es el curriculum con tus pequeñas teorías y con la teoría más grande o con las teorías de los compañeros, que siempre se le dice las t+t, y después vuelves a describir la práctica. Entonces siempre se trabaja con este ciclo reflexivo pero se exploran estas alternativas, por ejemplo de actuación.

Marta Jiménez presta atención a la práctica reflexiva en el sentido que permite que se conforme un aprendizaje compartido desde la reflexión y participación a la formación.

²⁵⁷ Concepto utilizado en pedagogía, introducido por Donald Alan Schön en su libro *The reflective Practitioner*. 1983.

Permitiendo así que las personas puedan construir un conocimiento nuevo o propio a partir de sus experiencias y reflexiones. En las propias palabras de Olga Esteve, nos situaríamos ante un aprendizaje procesual y compartido, que parte de las propias experiencias, de su observación y como esto no lleva al autoconocimiento y al conocimiento de los otros:

*Desde esta premisa, es necesario crear una relación de simetría entre expertos y no expertos, y formadores y formados,... o alumnos y profesores se puede decir.... de tal manera que se evite que surjan sentimientos de presión, de miedos o de frustración, entonces en este punto es decisivo la actitud del más experto, se trata de una relación que no ha de organizarse sobre la lógica, de la relación entre experto y asesorado, en la cual uno es el que sabe y el otro es el que escucha.*²⁵⁸

En ello, se destaca que el aprendizaje es cooperativo entre iguales donde pueden emerger las necesidades, inquietudes de cada persona y construirse desde el acompañamiento del profesor. Marta Jiménez se acerca a esta práctica como posibilidad de plantear una nueva educación o regenerar la educación actual. Donde se da más atención a la posibilidad de construir un aprendizaje compartido y donde sobre todo todos pueden participar del aprendizaje del otro. Se vuelve a dar un valor al potencial de formar en colectividad, donde el grupo potencia este espacio como lugar de formación colaborativa y solidaria. Marta Jiménez nos regala una metáfora para explicar su pensamiento: imagina este espacio de aprendizaje como un ovillo de lana, donde no se tiene que empezar por un principio e ir hacia un final, sino que podemos insertarnos en cualquier momento y tratar de destacar nuestros intereses y potenciales:

... yo me imaginaba un novillo, ¿no? como un ovillo de lana, o de hilo, entonces que todo tiene un hilo, pero tampoco es importante encontrar..., empezar por un principio y tener un final en este hilo, pero si es importante que tenga esta continuidad, o sea, tu puedes meter el dedo y sacar por la mitad un trozo de hilo, de la madeja de lana, y empezar un camino, que sea para un lado o para otro, lo importante es poder recorrer este hilo.

²⁵⁸ Documentación entregada por Marta Jiménez del seminario de formación que ha recibido por Olga Esteve.

Esta metáfora del ovillo de lana definiría esta necesidad de abrir más las posibilidades de la educación, de las propuestas educativas, eliminando las separaciones entre tiempos, materias, áreas del conocimiento e intereses de los alumnos. Marta Jiménez nos habla de círculos conectados, donde todo se entrelaza como una espiral, donde cada uno puede coger del punto del hilo que le interesa al momento conveniente para él. Agrega, en un mail intercambiado después de este último encuentro, metáforas de ovillos de lana, que ilustrarían aún más esta necesidad de entrelazar y abrir: « *las formas matemáticas como la Ampolla de Klein o el Donut o tor, girado, son muy dinámicas y todo lo que toca su superficie puede dirigirse a diferentes sitios* ». Desde estas metáforas, Marta nos invita hacia otro tipo de formación, hacia una formación más sensible que atiende los procesos y modos de aprendizaje personales. En efecto, desde los relatos de los profesores, estamos dando cuenta de una tendencia a generar otro tipo de formación, donde las metodologías, los modos de compartir se vuelven unas herramientas potenciales hacia esta nueva formación. Desde estas acciones, no sólo replantean el modo de formación, sino cuestionan también las estructuras en general de la educación, como lo explica Fernando Hernández:

Algunas las están comenzando a dar los docentes que tratan con sus alumnos de aprender de otra manera, centrándose en problemas relacionados con su cultura y su realidad y que pueden ser objeto de investigación. Es lo que buscan quienes cuestionan la distribución del horario por materias, en unidades de 50 minutos, y la organización del centro por departamentos que tienen como base a las materias escolares. Estos docentes tratan de ser más flexibles con el uso del tiempo y del espacio, y comienzan a trabajar de manera cooperativa, y no cada docente en su clase, y en su asignatura. Son los enseñantes que, a veces sin ser consciente de ello, tratan de replantearse el significado del saber escolar.²⁵⁹

Estos profesores que indica Fernando Hernández se relacionan con los maestros clandestinos que hemos evocado anteriormente. Podrían ser las personas que permitan que se regenere la educación, a pesar de no siempre estar conciente de los efectos de

²⁵⁹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 199.

esta acción, pero si son consciente que su propuesta es distinta. Esta gente creativa según Marta Jiménez, desvela que hay personas deseosas de participar activamente en las transformaciones y reinención de los sistemas educativos, pero agrega: « ... *pero estamos muy condicionado por el conocimiento, la sociedad del conocimiento, ¿pero qué conocimiento? hay una cantidad de conocimiento que ya está organizado y puesto en red, y en diccionarios y en enciclopedias, al que puedes acceder en el momento que lo necesites, lo que hay que desarrollar son niveles de capacidades, de inteligencia ...*». Podemos agregar que para poder transformar esta estructura congelada del conocimiento y entonces de la educación, podríamos pensar en una eco-educación, es decir una educación desde la participación de todos en una realidad sistémica. La propuesta educativa se convierte en realidad sostenible, colaborativa y solidaria, donde cada uno pueda participar y aportar, regenerando continuamente el sistema educativo. En este estado no se establecería más separaciones según niveles ni saberes, sino que nos podríamos juntar según tendencias y necesidades de conformar otro modo de estar juntos. Isabel Herrero también comparte esta necesidad de pensar en otro modo de participar de la educación: « *Entonces tienes que tender a un tipo de trabajo más colaborativo y más transversal...*». Un trabajo más transversal, una visión más holística de la educación racional-sensible, donde el encuentro de personas se vuelve central. La educación en este sentido, retomaría su idea original, la formación del ser desde el acompañamiento de una persona.

6.4 Espacio y corporeidad

Un elemento esencial que se integra en esta educación sensible y retoma su importancia sobre la escena de la enseñanza, hacia una formación integral, es el cuerpo el espacio que le circunda, que le envuelve. Hablamos de retomar, porque si hacemos referencia a la educación griega u otras pedagogías románticas, el cuerpo era esencial en la formación. Se nota así un retorno al interés del cuerpo para acceder a una educación que considera la persona en su totalidad. En las historias de vida, hemos podido subrayar algunas experiencias de profesores que tratan de reintegrar el cuerpo en el aprendizaje, en una educación que hasta ahora se ha dirigido hacia la parte cerebral de la persona. En esta intención de acercarse a una educación más sensible, afectiva, emocional, el cuerpo y la consideración del espacio que le envuelve, se reintroducen en los temas de trabajos y en la propuesta pedagógica del profesor. Sin embargo, estos

aspectos apenas están tratados en los programas y leyes, dependen entonces principalmente de la iniciativa de los profesores.

Los relatos de Marta Jiménez manifiestan este acercamiento, ya que desde el primer encuentro, introduce el tema del cuerpo, describiendo un trabajo artístico. Donde los alumnos debían realizar un autorretrato, una foto de ellos mismos, transponiéndola en otro entorno, un lugar deseado. Marta propone con esta actividad pedagógica que los alumnos tomen en cuenta su cuerpo, se lo apropien mostrándolo y fotografiándolo. Permite aceptar la mirada del otro y tener un acercamiento más estético de su físico y entonces, de su identidad. En este ámbito de problemáticas sociales, en situación de inmigración y de ciertos rechazos entre los diversos orígenes, acercarse a la otra persona a través su imagen podía ser una buena oportunidad de relacionarse, de conocerse y reconocerse entre los alumnos. El tacto se vuelve un sentido clave, donde tanto los alumnos como los profesores vuelven a darse confianza y acercarse desde lo táctil. Acercarse permite desdramatizar momentos de tensiones, reconocer al otro y apoyarlo. El tacto se incorpora entonces a la dimensión educativa, un contacto que toma en cuenta al otro, a la situación presente que compartimos, tal como lo describe Ortega y Gasset, la forma decisiva de nuestra relación con las cosas es efectivamente el tacto: « *El tacto se distingue de todos los demás sentidos o modos de presencia porque en él se presenta a la vez, e inseparables, dos cosas: el cuerpo que tocamos y nuestro cuerpo con que lo tocamos* »²⁶⁰. Por lo tanto, el tacto determina la presencia del otro y entonces nos sitúa en relación a los otros y en relación al mundo. El tacto puede ser un medio de desbloquear diversos procesos de saturación que soportan los jóvenes, más aún en ámbitos socialmente difíciles. Alfred Porres comparte esta misma preocupación en su relato, donde denuncia una educación dedicada al conocimiento como elemento racional e intelectual, sin tomar en cuenta los aspectos sensibles y corporales de la persona. Por ello, ha tratado de organizar diversas propuestas pedagógicas que establecían una relación entre cuerpo y espacio. Una de ellas ha sido una pintura mural donde los alumnos, por el trabajo grupal establecían un lazo más fuerte y se apropiaban de los espacios de la escuela. Podían incluir su propia imagen, ya que la pintura mural consistía en un mosaico de imágenes de cada alumno. Esta relación entre la realización de un trabajo artístico y la persona en el entorno institucional, como la escuela, permite

²⁶⁰ José Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, op. cit., p 215.

que los alumnos introduzcan sus referencias visuales en los espacios que son comunes, cotidianos y se vuelven así aún más cercanos.

Incluir el cuerpo y en extensión el espacio dentro de la enseñanza favorece el *épanouissement* de la persona en su formación, enriquece y complementa el aprendizaje. Donde no se divide, no se fragmenta su persona, sino que entra y se integra en la enseñanza desde su completud. En nuestras propuestas educativas, persiste una negación total del cuerpo, la formación se dirige solamente a nivel intelectual, excepto la educación física y deportiva, pero destacando que es una formación exclusivamente técnica del cuerpo y no como totalidad. Una colega en Francia me decía que no quería que la llamen más la «profesora del balón», ya que educar físicamente no podía quedarse solamente en la enseñanza técnica de juego de balones, sino que debía integrar la danza, el circo y otros aspectos que favorecía la formación a través del cuerpo. Por ejemplo, en Francia pero también en España, se integran en actividades paralelas o extraescolares, la danza, el circo, el teatro, para reubicar el cuerpo en el centro de la enseñanza. Donde se permite reaprender a vivir con su cuerpo y asumirlo, más aún en la adolescencia. Esta formación rompe con la división tan marcada entre el intelecto y el cuerpo, herencia platónica y judeocristiana que no se ha podido sobrepasar. Por ello, es necesario reestablecer una formación que integra el cuerpo para promover un equilibrio entre el intelecto y lo corporal, para no percibirlos más como distante, sin relación. Trabajar con el cuerpo implica tomar en cuenta los sentidos, las sensaciones y la parte emocional que se transfiere a través de lo corporal. Aceptándolo, aceptamos el cuerpo del otro, tal como lo pretendía Marta Jiménez en su actividad pedagógica sobre la identidad. Trabajar con el cuerpo implica también una confianza en el profesor y en el espacio en el cual nos estamos formando, para participar plenamente del ambiente que se propone. La confianza es esencial ya que permite a los alumnos de olvidar o apartar sus prejuicios para aprehender sus cuerpos y participar plenamente de la actividad. La respiración, el trabajo sobre la voz y un re-aprendizaje completo del cuerpo hacía su completud es necesario. Así como tener en cuenta todos los aspectos emocionales que penetran a través del cuerpo, ya que implica tocar los otros, comprometerse en la unión con los demás y exponerse. No sólo es un trabajo consigo mismo, sino también es estar en armonía con los otros, ya que se forma un equipo, un grupo, fomentando de esta manera la proximidad en una experiencia colectiva e intersticial.

En mi práctica docente, el tema del cuerpo y del espacio ha constituido un elemento central del aprendizaje para desarrollar el curso de volumen, en la enseñanza del bachillerato artístico. Este tema me parecía sumamente pertinente, ya que el cuerpo es el primer volumen que aprehendemos. Por ello, el volumen tomaba sentido en la formación de los alumnos a través del acercamiento al cuerpo, una realidad que los afecta cotidianamente, pero que a menudo inquieta en su adolescencia. Durante un periodo de más o menos tres meses, hemos realizado un taller en primero de bachillerato artístico. Una colega, bailarina contemporánea, ha intervenido para realizar este taller. Iniciaba los alumnos a la danza y a descubrir su cuerpo como primer volumen. A partir de ello, hemos trabajado entorno a la subjetividad, la identificación y la representación a través de la danza. Finalmente, las clases que eran de una hora, se prolongaban en sesiones de dos o tres horas, donde los alumnos ya no se fijaban en el tiempo que pasaba y olvidaban el entorno institucional. Los alumnos que se resistieron un poco al inicio de los ejercicios, ya que implicaban una puesta en escena de su cuerpo, de su exposición a los otros, se han finalmente comprometido totalmente en el taller. Han transformado este espacio en su espacio de creación, una dimensión personal de reconocimiento de su grupo, de su intimidad, todo sentido como un tesoro descubierto. Esta actividad ha permitido no solamente un aprendizaje de la danza, una reapropiación de su cuerpo por una actividad estética, sino también la constitución de un grupo totalmente unido y solidario. Todo gracias a estos instantes que hemos compartido y donde nos hemos expuesto.

En ello, los ejercicios iniciales son esenciales, porque son los que permiten romper con esta corteza de prejuicios de un cuerpo rígido que siempre controlamos. Los ejercicios en danza nos invitan a hacernos fluidos, a corresponder a los cuerpos de los otros, a crear dinámicas, a fundirse en el grupo, a confiar en el otro y entregarse totalmente. Nos ponemos en disponibilidad hasta encontrar una fluidez entre todos, hasta producir una misma ola, un mismo espacio, un coro que se complementa estableciendo una liquidez entre cada persona. Todos estos ejercicios que invitan a que nuestro cuerpo fluya, se vuelve esencial en el hecho que nos permite desbloquear las frustraciones del mismo, de abrirlo, de descubrirlo y de reapropiarnos de nuestra totalidad. Estas experiencias nos permiten comprender la danza como un estar-juntos, porque la danza contemporánea es orgánica, sentimental y emocional. Se destaca los ejercicios de relajación, de preparación, donde justamente se juega esta apropiación del cuerpo y el encuentro con el otro. Pasamos del cuerpo letárgico al cuerpo fluido, de lo informe a la forma.

Debemos subrayar que la danza contemporánea en la formación se constituye como un trayecto, un proceso, no una finalidad o una composición perfecta y excelente. Al contrario, se constituye, de desenvuelve en armonía y a la vez, se revela líquida por los encuentros que ofrece. Por el pasaje de la danza clásica a la danza contemporánea, podemos comprender perfectamente los mismos movimientos que han emergido en la enseñanza. En efecto, si la danza clásica representa un dominio del cuerpo, la persona se vuelve como una marioneta en la búsqueda de la perfección, en dirección de suscitar una contemplación; mientras que la danza contemporánea se acerca más al instante, a lo imprevisible, a los movimientos, las emociones y hace sentir estas realidades a los espectadores. No busca la perfección de una obra, de los movimientos del cuerpo, sino conmover los sentidos. Las coreografías de Pina Bausch son un ejemplo magnífico de esta realidad. Este paso de la educación clásica a la tendencia posmoderna se orienta en el mismo sentido, no se busca más una educación tradicional perfecta a través del dominio de la persona o su domesticación por la norma, la regulación, la racionalización de todos sus comportamientos y pensamientos. Sino que valorizamos la experiencia y el instante, lo que no está previsto, por lo tanto, nos dejamos sorprender por lo que adviene y se comparte. Aparecen ricos intersticios donde cada uno puede desarrollar su potencial según lo que ofrece en el instante, reintroduciendo las emociones. Establecemos así un paralelismo de este pasaje de la danza clásica a la danza posmoderna-contemporánea, con el paso de la educación tradicional a la educación posmoderna, que se vislumbra, que brota hoy en las escuelas, desde estos maestros clandestinos en una educación sensible.

En los talleres o clases extraescolares que se experimenta por el cuerpo, sentimos una real disponibilidad de la parte de los alumnos, muy distinta a lo que sentimos en las clases comunes, donde los alumnos se sienten obligados a estar. Observamos la importancia de la relación al cuerpo, según como entran los alumnos en la clase, si es con ganas o entusiasmo lo percibimos con sólo entrar en ella, desde la posición del cuerpo y su disponibilidad. Cuando un alumno entra disponible en una clase, tiene una actitud corporal abierta, pronta para trabajar, participar, a menudo activo o atento a lo que se compartirá. Al contrario, un alumno que se siente obligado, tiene tendencia a cerrar su cuerpo, acostándose en la mesa, cruzando los brazos, tirando su bolso en el piso o aún más, dejándolo en la mesa imponiendo una barrera entre él y el profesor. Se establece así diversas barreras que muestra su negación a estar aquí.

Por lo tanto, un alumno disponible se *incorpora* al proceso de aprendizaje y a la dimensión que propone el profesor. Esta palabra *incorpora* toma todo su sentido aquí, porque para que una propuesta se logre, se necesita que los alumnos se incorporen todos a la dinámica. Así *incorporarse* toma esta dimensión del cuerpo en la enseñanza y se hace primordial, donde etimológicamente²⁶¹, *incorporar* proviene de *encorporer: hace entrar (en el cuerpo místico de la iglesia)*, pero también *mezclar íntimamente* (substancias), presentando esta implicación, esta participación al ambiente, a la dimensión educativa que ofrece el profesor. Si los alumnos se incorporan, se genera una entrada corporal, se mezclan en este movimiento, con esta dinámica, se introducen en esta nueva dimensión propuesta por el profesor.

Vislumbramos entonces diversos elementos, primero la actitud corporal, pero también la circulación en el espacio del profesor y en extensión de los alumnos. En efecto la actitud corporal del profesor influencia notablemente sobre los comportamientos de los alumnos, sus gestos, como lo hemos anotado anteriormente, hacen parte de su dinámica y entonces de su pedagogía. El profesor en relación a su cuerpo, ocupa el espacio, lo invade o permite la circulación. Marta Jiménez por ejemplo, circula en el espacio, entre los alumnos, de una manera discreta, se desliza entre las mesas de trabajo, acompañando, sin imposición, con disponibilidad de estar con ellos. Georgina Escalante está con ellos también, disponible, dispuesta a que la soliciten, participa sin imposición. A través de la observación, ciertos profesores invaden el lugar, se imponen, se acercan a los alumnos y avasallan sus trabajos, sus espacios, les impiden escaparse con la mirada, por un gesto. Crean una serie de barreras que limitan cualquiera circulación corporal y visual de los alumnos. El espacio de la clase y la circulación de los cuerpos permiten o limitan el aprendizaje de cada uno, puede convertirse en una llave de las prácticas de aprendizajes. Por ello, el cuerpo en correspondencia con el espacio influencia en la relación de las personas entre ellas, del profesor con los alumnos y los alumnos entre ellos. En la educación moderna, la mayoría de las clases mantiene una disposición de dos por dos, mirando todos hacia la misma dirección: el profesor como referencia. El espacio impone un comportamiento y unas normas que influyen la relación entre las personas presentes.

En este sentido, las clases y su disposición imponen a la enseñanza una relación con el que enseña y a los alumnos, una visión unidireccional, porque los alumnos deben todos

²⁶¹ Cf. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/>

mirar hacia el profesor, acentuando esta dominación que se opera en esta interacción. Estas clases dan la sensación de un bus, como si fuéramos todos embarcados en un viaje forzado cuyo conductor es el profesor que mira hacia adelante. Realidad bien diferente en las clases de artes plásticas, donde a menudo encontramos grandes mesas con taburetes alrededor invitando a la reunión. Los alumnos se miran entre ellos, establecen una relación de proximidad y el profesor participa a esta dinámica de grupo circulando entre ellos como uno más (cuando alguien entra en mi clase, suele pensar que los alumnos están solos, porque siempre estoy entre ellos y no me ven, me fundo entre ellos). Esta disposición da otra energía al aprendizaje y a la relación de las personas en el seno mismo de la clase. Podríamos afirmar que en el caso de la educación artística, el espacio es una dimensión privilegiada, porque las clases de artes son clases apartes. Las clases de artes plásticas son espacios distintos que emiten una especie de magia, por su desorden ordenado. Donde colores, papeles, lavabos, materiales de todo tipo e incluso plantas o manequins, se mezclan a las mesas, ordenadores y taburetes.

Las clases de artes plásticas presentan entonces una *poética del espacio*²⁶², un espacio lleno de significaciones que evoca sueños, recuerdos, mezcla de alegría y desorden que se integran perfectamente en la sinergia de la clase. Una clase de artes plásticas contiene diversos materiales, cuadros, imágenes colgadas en las paredes, rincones que conservan y guardan viejas cosas, pero que ayudan en momentos determinados a los alumnos para imaginar, hacer bricolaje y reinventar. Son especie de cavernas de Ali-baba, repletas de secretos y tesoros, tesoros sin ningún valor, pero envueltos en un halo de significados e imaginarios, inspiradores de diversos mundos que invitan. Los alumnos tienen la tendencia de apropiarse las clases de artes plásticas, entran en su territorio, es de ellos, no es el espacio de la institución. No transitan en el espacio como una clase convencional, lo viven, es un espacio aparte donde se crea una dimensión en la cual cada uno tiene su lugar y despliega su ser. A menudo es un ambiente relajado que se respira, pequeños grupos se forman, se dispersan, se genera mucha circulación entre ellos, se visitan, se miran y comparten. Atraen la atención a otros alumnos, de otras disciplinas que quieren mirar a través de las ventanas, mirando por la puerta a ver que sucede en este lugar, pues suscitan curiosidad y atracción. Es un territorio, una dimensión que ya no corresponde a la institución, es el espacio de las

²⁶² Gaston Bachelard, *Poétique de l'espace*, Paris, Puf, 2009.

artes plásticas, un lugar aparte, donde los horarios ya no imperan, sino que los alumnos entren y salen naturalmente quedándose en las horas de patios, después del timbre del final de las clases. Si las otras clases nos recuerdan el orden institucional, las clases de artes plásticas nos hacen olvidar este marco. Esta diferencia se ilustra bien por la distinción de Augustin Berque²⁶³, entre el *topos* y la *chôra*²⁶⁴. En efecto, el *topos* es el espacio abstracto que hace abstracción de lo que designa, mientras que la *chôra* es el espacio que implica *apropiarse* del lugar donde se conjuga físico y fenómeno. La *chôra* es entonces el lugar de concreción del imaginario, como las clases de artes plásticas, donde las personas se funden en el lugar como territorio que se vuelve personal. Es un territorio flotante y no un espacio arbitrario institucional. Esto depende por supuesto del profesor y su modo de hacer vivir el espacio, pero en general, en las clases que hemos observado y vivido, se desprendía un espíritu del lugar, respirábamos el buen ambiente y el espacio de creación, de imaginarios. En cuanto entrábamos en artes plásticas, sentimos el *Genius Locus*²⁶⁵, este espíritu del lugar, este genio del lugar que envuelve todos los procesos y las personas que penetra en él. En esta dimensión envolvente, mágica, el espacio es líquido por la circulación, la atmósfera, el espíritu de flotación que reina, donde el espacio se vuelve fluido, llevándonos a una dimensión más amplia que la nuestra, en un espacio de comunidad.

En cuanto una clase inspira restricción o rigidez a causa de un profesor que estuvo anteriormente (realidad experimentada cuando he hecho sustituciones), trato de subvertir todo para romper la estructura impuesta. Comienzo empujando las mesas, creando nuevas dinámicas para que los alumnos se aparten de este hábito. En el inicio, los alumnos se sorprendían y a veces protestaban, hasta el momento donde ellos mismos modifican la disposición de las mesas y de las sillas en círculos, en cuadrados, en grupos. Finalmente, marcaba este cambio como una sorpresa y un aporte en una formación más horizontal que facilitaba el diálogo y la participación de todos. La disposición de la clase y la influencia sobre la relación de los participantes, se volvía más palpable en comparación con otras clases. Así el espacio de las artes plásticas, de la educación artística da realmente otro enfoque de la formación. Este lugar es vivido como un espacio atemporal e intenso, en un ambiente cotidiano y afectivo. En los

²⁶³ Aurélien Fouillet, *Le jeu comme territoire*, Journées du Ceaq XII, juin 2011.

²⁶⁴ La *chôra* designaba el territorio de la polis en Grecia antigua.

²⁶⁵ Michel Maffèsoli, *Le rythme de la vie*, op. cit., p : 86.

espacios de educación artística, el lugar genera lazos, *le lieu fait lien*²⁶⁶, como lo indica Michel Maffesoli, porque es el lugar que permite esta dinámica y esta atmósfera de flotación, de convivencia y de socialidad²⁶⁷. En Efecto, Michel Maffesoli propone la noción de *socialidad* y no *sociabilidad* que se refiere más a las relaciones sociales como perspectiva general y racional. Mientras la *socialidad* se refiere a la solidaridad orgánica que se opera entre grupos, entre personas, de un modo más cercano en lo cotidiano. Así que religar cuerpo y espacio permite generar espacios de *socialidad*, un territorio de pertenencia gracias a la dimensión de la educación artística que se conforma, que opera en paralelo a la institución y al sistema.



Incorporaciones sensibles

²⁶⁶ Michel Maffesoli, *Notes sur la postmodernité, le lieu fait lien*, Paris, Editions du Félin, 2003.

²⁶⁷ Michel Maffesoli, *Après la modernité? Préface: Saturation de la modernité, op. cit.*, p: VII.

VII. La educación artística a contracorriente

En una educación general muy anclada en la regulación de programas y condicionada por un sistema, existen algunas materias que se escapan a esta realidad. En efecto, ciertas materias se constituyen diferentemente, desde otro enfoque, sin sufrir tanto la sumisión a programas y contenidos. La educación artística y la educación física hacen parte de ellas, aunque esta última adopta criterios más técnicos del aprendizaje por el cuerpo. Prestamos atención entonces, a la educación artística como contracorriente, como perspectiva divergente que no responde a los mismos criterios de las otras disciplinas. En esta dirección hacia una educación más sensible o completa que da atención al encuentro entre personas, que valoriza la socialización desde un enfoque más solidario y afectivo, se encuentra la formación artística.

En este capítulo, se trata de comprender cual es la tendencia de la educación artística en España y como esto repercute sobre la formación integral de las personas. La educación artística se constituye entonces como un microclima en relación al sistema general, donde se valorizan las experiencias, los procesos, las vivencias de las personas, facilitando de este modo un dinamismo singular y colectivo. Por ello hablamos de climatosofía de la experiencia artística, es decir, comprender la atmósfera, el clima y los vientos que generan, desvelando la superficie de la educación artística. La comprensión de si-mismo y de los otros se subraya en la educación artística, llevándonos a otro modo de vivir la formación en socialidad. Habamos de quiasma, según Michel Maffesoli²⁶⁸, porque la educación artística se constituye en otro orden que permuta el orden establecido. La educación artística actúa en paralelo a las otras disciplinas y en cruzamiento con el conjunto de la educación, cuestionando las estructuras racionales que dominan las otras disciplinas. La educación artística, por su enfoque sensible participa así de la reinención de la educación que invocamos.

²⁶⁸ Michel Maffesoli, séminaire doctorale : *Auguste Comte, sociologue du XXIème siècle*, 2009-2010, Paris, La Sorbonne.

7.1 Educación artística e imaginarios

Cette nouvelle logique écosophique, je le souligne, s'apparente à celle de l'artiste qui peut être amené à remanier son œuvre à partir de l'intrusion d'un détail accidentel, d'un événement-incident qui soudainement fait bifurquer son projet initial, pour le faire dériver loin de ses perspectives antérieures les mieux assurées.

Félix Guattari, Les Trois Écologies

Estos relatos, estas propuestas pedagógicas fomentadas por los profesores reactivan las interacciones, posibilitando que las personas se reincorporen en su formación. Es importante introducir en esta investigación el análisis particular de la educación artística, porque es una dimensión privilegiada para generar experiencias de interacción. Vivencias intensas que favorecen la relación entre las personas, generando diversos fenómenos sociales. En efecto, la educación artística, por su práctica, permite desarrollar una formación sensible que posibilita la comprensión de la persona y su relación en el tejido social. Esta realidad depende principalmente de la dinámica que aplica cada profesor. Prácticas que también están influenciadas por los diferentes contextos, como el francés o el español. Situaciones donde los programas pueden ser más o menos amplios, dejando o no, cierto margen de libertad para la acción de los profesores. Asimismo es importante destacar la enseñanza artística de las otras disciplinas, porque los objetivos son principalmente sensibles: el desarrollo de la persona, su enfoque artístico, la comprensión de los fenómenos artísticos y de su cultura visual como de su entorno.

Existe entonces una relación muy fuerte con la persona en la enseñanza artística más que en cualquiera otra materia. Es la particularidad de esta educación que preserva como puede, en un contexto de educación racional, la formación sensible de la persona. La práctica artística, las manifestaciones estéticas, los elementos visuales, las imágenes, los artefactos, las producciones audiovisuales que se presentan, se tratan, se trabajan en educación artística. Incluyendo todo lo que hace parte de nuestro entorno, de nuestra cotidianidad, de nuestras relaciones y de la dinámica de estas interacciones. Tenemos que subrayar que en España, la enseñanza artística se inspira de la tendencia

anglosajona de la educación artística: *Visual Culture o Cultures Studies*. Esta se inserta aún muy discretamente en los programas franceses (en Francia, la materia se llama aún *artes plásticas*). El movimiento de Visual Culture es particularmente significativo en este estudio entorno a la educación artística, porque incluye todos los imaginarios visuales y sensibles de las personas. Así, por Visual Culture, no nos referimos solamente a fenómenos artísticos reconocidos o validados como tales, sino también al campo del cinema, de los juegos de videos, de las publicidades, de las historietas, es una verdadera combinación e imbricación de diversas disciplinas alrededor de lo que es la cultura visual.

Esta realidad que se practica en la educación artística, despierta todos los imaginarios de las personas, tocando todos sus sentidos. Donde los jóvenes, las personas, se refieren siempre más y más a este mundo visual, potenciado por las imágenes, las imágenes tecnológicas, los objetos, los videos, lo virtual o como lo indica Marta Jiménez, todo lo referente a la comunicación a través de pantallas. Las imágenes permiten pues, la puesta en común, el reconocimiento, la pertenencia, dan forma a la intimidad de un grupo y posibilitan la emergencia de imaginarios a los cuales pertenecer activamente. Indudablemente las imágenes y ligadas a ellas sonidos y movimientos, permiten la comunicación en un contexto determinado, aunque sea reducido solamente a un grupo. Esta realidad hace parte de su intimidad, de su espacio de pertenencia. Es por ello, que considero la educación artística importante en el proceso de las interacciones personales, ya que facilita la aparición de un espacio que favorece, enriquece y transforma estas relaciones, así como también la comprensión de nuestro entorno. A partir de la educación artística, es posible pensar en el desarrollo activo de la comprensión de si mismo. De un si mismo integrado a un todo, poniendo en evidencia las referencias que se unen a la propia cultura y las de otros pueblos. La cultura visual, en este sentido, permite las relaciones sociales, la interacción para crear el espacio de *estar-juntos*. El aporte del mundo imaginal, de la cultura visual se vuelve esencial porque hace parte de la dinámica de las relaciones sociales. Así, para el estudio de la relación profesor alumno, cobra sentido el análisis particular del profesor de educación artística, que genera un espacio privilegiado de interacciones sustentado en lo sensible. Por lo tanto, la enseñanza artística conlleva a estar más cerca de los otros, a través de la comprensión de los imaginarios y de hacer parte de esta tendencia a realizar una educación que religa lo racional y lo sensible.

Por ello, se propone desde las narraciones de los profesores reflexionar, dialogar y analizar sobre lo que aporta la educación artística en la formación de la persona. Sin embargo, según los relatos de los profesores, parece que la modalidad de educación artística no tiene un modo bien unificado de considerar sus objetivos. Es decir que la mayoría de los profesores tienen su manera de entender los fines de la educación artística. Además entra en estas visiones los diferentes procesos de cambios que se han operado en las programaciones de educación visual y plástica, que modificaron la perspectiva de la educación artística en España.

Recordemos que la educación visual y plástica española se propone ofrecer a las personas, formas de conocimientos para interpretar los aspectos de la realidad y crear sus propias miradas sobre la experiencia humana. La percepción, el estudio y el análisis de los productos culturales constituyen un eje de la educación artística, favoreciendo « *la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los "objetos" (físicos o mediáticos) que conforman la Cultura Visual* »²⁶⁹. Este aprendizaje pasa así por una comprensión de la cultura visual donde el arte está comprendido como una construcción y representación social, donde influye y se entrelaza el espacio, el tiempo, la cultura, los medios de comunicación, los objetos, los artistas y los públicos en todas sus diversidades. Debemos agregar que en la educación artística predomina el enfoque constructor, como alternativa a la educación tradicional. En esta perspectiva, consideramos que las realidades son apreñadas bajo formas de múltiples construcciones mentales intangibles que son sociales y experimentales, locales y específicas y son alterables²⁷⁰. Así la educación artística se ha ampliamente modificado y lo podemos desvelar a través de los comentarios de los profesores que presentan estas variaciones según los contextos, los recorridos y sus nociones que transportan de la enseñanza a través del arte.

Por ejemplo, Carme Castelví plantea que desde la educación artística se puede aprender a ver: « *la libertad del que lo ve, es tan grande que igual puede ver otra cosa* ». Los fines de Carme Castelví para la enseñanza del arte son así muy claros, donde el alumno aprende a ver « *abrir puertas para que vayan viendo otras cosas* ». La educación

²⁶⁹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 44.

²⁷⁰ Hernández, F., Pérez Gómez, H. y Gómez Muntané, M.C. *Bases para un debate sobre investigación artística*, Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de educación y ciencia, 2008.

artística en este sentido nos permite acercarnos a las producciones de ciertas culturas y poder relacionarlo con su contexto y además, nosotros mismos le podemos dar nuevos significados. No sólo se acepta una imagen o una representación tal cual es, sino que se puede leer lo que contiene y aportar nuestras propias miradas, nuestros propios significados. Por ello, Carme Castelví explica que desde su materia intenta ampliar un poco la cultura de cada uno y el saber mirar, poder responder a lo que reciben cada día con un espíritu crítico. Asimismo, para potenciar la creatividad del niño, del joven, es necesario apoyarle para que pueda generar el mismo, agregando que es importante darle la ocasión, saber promocionarle, rescatando las pequeñas intenciones que se desvelan en sus trabajos. Podemos indicar que la perspectiva de Carme Castelví se apoya principalmente en la visión anterior de la educación artística, es decir cuando esta disciplina se consideraba como expresión y también mezclado con el buen dominio de una técnica. No es sorprendente encontrar estas miradas en los relatos de Carme Castelví, porque justamente ha vivenciado todos estos cambios de leyes; pero que a pesar de cambiar una ley, no siempre los profesores modifican este modo de pensar o de enseñar una disciplina automáticamente.

Es importante subrayar que en España pero también en Francia, en la formación artística, hemos pasado de una formación manual, técnica, basadas sobre procedimientos expresivos (considerada como tiempo lúdico o de descanso en relación a las otras materias que no correspondían al desarrollo del espíritu), a una educación como formación más sensible, que se emplaza en la construcción de identidad de la persona. Esta «construcción de identidad» es referencia del programa de educación visual y plástica en España, pero también en Francia, y apunta a dar más atención a la subjetividad de la persona. Esta perspectiva fue impulsada por la revolución cognitiva de Howard Gardner²⁷¹ y la importancia que fue dada a la educación artística a través de las inteligencias múltiples. Así, hemos pasado de un espacio de experiencias artísticas basadas sobre la técnica y la expresión, a un órgano de conocimientos disciplinarios²⁷² que se integran a la formación completa de la persona. El proceso de transformación en España es similar al de Francia para la educación artística, porque en Francia hasta 1968, sólo existían profesores de dibujos desde una perspectiva muy técnica y de

²⁷¹ Howard Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

²⁷² Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 31.

aplicación hacia oficios específicos. Como lo describe Bernard Darras : « *La formation générale a débuté avec le cours de dessin dans les lycées de garçons en 1802. C'est pour un temps les utilitaristes qui semblent s'imposer. Les élèves recevaient surtout une éducation de l'œil et de la main par la pratique du dessin* »²⁷³. La cuestión del dibujo era para desarrollar capacidades técnicas complejas que han perdurado hasta los años 68, mientras que en el mismo momento, los movimientos del arte contemporáneo se giraban hacia otras perspectivas. Mientras que el arte del siglo XX se transformaba y revolucionaba el campo artístico, la educación artística se mantenía en los preceptos del siglo XIX. Pero después de los movimientos de mayo 68, los artistas se apoderaron de las escuelas de artes, expulsando los antiguos profesores académicos y renovaron las enseñanzas, siempre influenciados por las nuevas pedagogías anglosajonas. A partir de este momento en Francia, se introdujo el aspecto de la creatividad, para deslizarse hacia los temas plásticos bajo la denominación de *artes plásticas*, que perdura aún hoy. Sólo en los años 80 (hasta 1985), se hizo un segundo cambio, decretando que la educación artística se dedicaría a desarrollar el potencial artístico de las personas, convocando otras competencias. Así, en Francia, es la práctica experimental que esta en el centro de la educación artística, en estrecha relación con la dimensión cognitiva. Realidad que incita la investigación y suscita cuestionamientos para abrir nuevas vías. Es entonces un enfoque para una comprensión de si-mismo, de los otros y del mundo, a través de prácticas experimentales, lo que se desarrolla desde los últimos veinte años. Según Bernard Darras, este cambio se ha producido gracias a la entrada de otras disciplinas : « *Ils ont obtenu le renfort des pédagogues et psychologues puis celui des modernistes dont les idées ont été consacrées à partir de 1969 par la création des formations aux arts plastiques dans les universités, puis en 1977 lors de la publication de nouveaux programmes scolaires. En France, l'éducation artistique en « Arts Plastiques » s'est peu à peu imposée et constituée en monopole.* »²⁷⁴

El aspecto pedagógico y psicológico da una dimensión subjetiva y social de la práctica en artes plásticas. Así en Francia, la educación artística ha conocido diversos cambios, diferentes orientaciones hasta estabilizarse hoy alrededor de la noción de artes plásticas equilibrando la cultura y el arte, integrando la *culture visuelle ouverte à toutes les*

²⁷³Bernard Darras, *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, UNESCO et Gouvernement du Portugal, mars 2006, p : 10.

²⁷⁴ Idem., p : 11.

*facettes et sur le monde de tous*²⁷⁵. Se denominará pronto *Education artistique et culturelle*.

La realidad francesa y española son muy cercana en el campo de la educación artística y siguen manteniendo su «libertad», su enfoque menos estructurado y regulado que se ha aplicado a las otras materias. Pero instaura también conocimientos disciplinares propio al campo. Los programas son tan amplios que dejan un horizonte abierto para actuar y re-crear sus propias prácticas, casi podemos hablar de libertad pedagógica. Esto no es el caso de otras disciplinas que se enfrentan a programas muy estructurados y apretados, dejando poco espacio de respiración. Pero en el fondo, tocamos otra problemática que viven muchos campos de conocimientos, donde nos exigen de justificar lo que aporta la materia de una manera muy utilitaria y cosificada. Reclamación de formalizar y hacer visible un corpus de conocimientos basados en metodologías precisas, inspirándose más de disciplinas científicas que creando su propia dimensión. La educación artística se enfrenta bastante a este problema y busca siempre la legitimidad de su campo, como lo expone Bernard Darras : « *Comme s'ils devaient encore se faire accepter, les acteurs influents du secteur n'ont cessé de travailler au rehaussement des approches théoriques (historique, esthétique, critique, etc.) et à la valorisation des activités de l'esprit (imagination, expression, créativité), au détriment des apprentissages techniques.* »²⁷⁶ Igualmente, conserva su enfoque único y sensible para la formación de la persona, en esta educación general demasiado racionalizada y a menudo, abstracta. La educación artística mantiene su encanto.

Es por todos estos cambios en los programas de la educación artística que encontramos estas distintas perspectivas en el discurso de Carme Castelví, que finalmente reúne las diversas nociones que se agregaron a lo largo de los años en la educación visual y plástica española. Podemos agregar que Carme posiciona la educación artística en este modo de compartir una ilusión y permitir generar otras miradas desde el arte. En este sentido relaciona el profesor como animador, es decir, que explica un tema con entusiasmo, ayudando al alumno para que no se inhiba en la realización de la actividad y que pueda desarrollarla desde todo su potencial. Nos explica en el 2º encuentro, que se centra en: « *abrir un poco de puertas que quedaron como vacías porque no*

²⁷⁵ Idem, p: 12.

²⁷⁶ Idem, p: 8.

había una intención clara ». En todo este proceso, la posición del profesor en su materia es esencial, por ello agrega que el profesor debe tener la ilusión de su acción, de lo que propone, « *es comunicar el tema con ilusión, y abrir los ojos y explicarlo con mucha vitalidad, y como si tú lo vieras, ya lo estás viendo, no estás engañando* ». Más que enseñar una materia, considera que lo importante es comunicar la ilusión de aquello.

Encontramos este mismo discurso en Georgina Escalante, aunque no es profesora de artística, pero toma su materia de literatura como una propuesta artística. Es decir que plantea desde su curso que los alumnos puedan sentirse identificados con las poesías, aprendiendo a leerlas, sentirlas, desde sus propias experiencias y emociones. Busca que puedan escribir ellos mismos. Georgina explica que considera el profesor como artista, *el artista de la comunicación y de despertar los sentimientos*. Nos explica que justamente no le enseñaron la didáctica de la literatura, pero si de la ilusión, de sentir pasión por esta temática. Y justamente se trata de transmitir esto a los alumnos : « *es como despertar al poeta que hay dentro de ellos, a la emoción que hay dentro de ellos, llamo primero a las emociones, no al intelecto, luego viene el intelecto* ». Puede ser considerado similar a la educación artística, ya que desde las experiencias se busca de interpelar a las vivencias y emociones del alumno, para que pueda después, introducirse en ciertas temáticas, apropiándose las primero.

La propuesta de Marta Jiménez se aproxima a los fines de Carme Castelví, pero ella trabaja más en sentido de la cultura visual, a partir de las nuevas imágenes y pantallas que buscan los jóvenes. Afirma que estamos en un mundo altamente visual y nos corresponde a nosotros, profesores de artes, poder formar los alumnos a saber mirar y también producir lo propio. Se acerca a lo que expresa Fernando Hernández, donde seguir en el camino del expresionismo y del dibujo geométrico (propio de la enseñanza artística anterior a la LOGSE) « *se caracteriza por no mirar al presente y girar la cabeza hacia el otro lado, no tiene en cuenta la realidad polimórfica, especular y virtual en la que ahora vivimos* »²⁷⁷. Desde las actividades que plantea, Marta Jiménez trata de trabajar por ejemplo el tema de la identidad, necesario en esta realidad multicultural actual. Nos habla de una actividad en particular, que consistía en generar un retrato de ellos mismos. Empezó con la intuición que un niño retratando al otro se tendría que acercar, encuadrarlo, observarlo, iluminarlo. Realidad que permitía un nuevo acercamiento, generando una proximidad entre dos alumnos y al final, con el

²⁷⁷ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 20.

grupo. Estas actividades, aparte de generar una colectividad más unida, permitían de romper con las tendencias de rechazo de ciertas personas, según su origen. Los círculos de comunidades se empezaron a romper desde estos trabajos, generando un aula de *acollida*. El proyecto específico en el cual se enmarcan estas actividades dentro de la institución, se denomina ARTIC, es la unión de arte con la tecnología, permitiendo que los alumnos desde la educación artística se acerquen a la nueva realidad tecnológica. En efecto, los jóvenes viven en esta nueva realidad tecnológica y virtual, pero generalmente de un modo intuitivo. Por ello es importante generar instancias de formación lo más amplias posibles, ya que ofrecerán nuevas posibilidades. Evidentemente las tecnologías pueden ligarse a los procesos de aprendizaje dentro de la formación artística. Marta Jiménez nos explica que la misma estructura cognoscitiva de los jóvenes ha cambiado, ya que disponen de otros medios visuales y de comunicación, de otros modos de acercarse a la información. La información visual que recibe el joven es importante, ya que se mueve a través de pantallas, por ello Marta Jiménez plantea alfabetizar sobre medios. Poder formar los jóvenes para que puedan manejar estos nuevos medios, estas pantallas tan presentes en su vida cotidiana. En ello, explica que los jóvenes tienen tendencia a pensar que el medio es cerrado y sólo pueden moverse en las casillas que ya están preparadas. Pero desde la educación artística intenta aportar que se puede modificar y moldear según la intención de cada uno. Es decir poder apropiarse de esos medios y no que los medios dirijan sus espacios de comunicaciones.

Desde estas propuestas, se trata que los alumnos puedan conformar sus propios espacios, es decir, cuestionar los fenómenos y territorios que los rodean, para construir *visiones y versiones alternativas*²⁷⁸. Realidades que tienen en cuenta su cotidianidad y las problemáticas que vivencias todos los días. Marta Jiménez agrega que toda la comunicación ligada a la identidad, en internet, facilita la creación de redes sociales, realidad que crea comunidades de imaginarios, por ello señala: « *También hay un mundo visual que está cambiando la estética, la está cambiando y también lo tenemos que saber como artistas. O sea, los niños se están moviendo con emoticones, con el signo, con símbolos. (...) y ellos van con una comunicación mucho más simbólica, donde hay un dibujo de por medio, que lo construyan ellos* ». Así, desde la educación artística, Marta Jiménez trata de potenciar que cada alumno pueda crear su propio espacio estético en relación a su identidad, crear su espacio visual y de identificación.

²⁷⁸ Idem, p:22.

Cercano a la perspectiva de Marta Jiménez, Alfred Porres nos aporta otros significados en esta dimensión de la educación artística. Desde su hilo conductor en relación a la cultura visual, donde la idea es acercar a la comprensión crítica de la cultura visual. Es decir comprender el contexto y ponerlo en relación con la subjetividad. Así, no sólo estamos trabajando una comprensión del ver, sino el acercamiento comprensivo de las propias personas que participan de este espacio. Alfred Porres nos explica que la educación artística facilita y permite que emerja esta relación a la subjetividad, donde es accesible relacionar subjetividades y cultura visual. Así nos lo explica: « *Primero, a partir de la cultura visual del alumnado, a partir de su propio imaginario visual y su mapa, su cartografía de referentes culturales, y no sólo de mapa de referentes sino como estos referentes culturales articulan su construcción identitaria* ». Más allá de una comprensión del ver y entender los significados de la cultura visual, acercarse a lo que rodean las personas, Alfred Porres insiste en que la educación artística es para aprender a ser, nos comenta desde una experiencia con los blogs:

Justamente el blog que hicimos el año pasado era para aprender a ser. Y era un blog en lo que básicamente el hilo conductor del blog era investigar sobre como la cultura visual, la propia de cada uno, un punto de partida de cada uno, en su imaginario visual, de qué modo configuraban su propia identidad. Lo que hacíamos es desde diferentes localizaciones y miradas, digamos, construyendo este blog sobre que significaba ser desde las construcciones identitarias que producía la experiencia en la cultura visual, no, la inmersión en una cultura visual determinada, pues en relación a la música, a los modos de vestir, los modos de mostrarse, las formas online de reinventarse, esta identidad de facebook y tal. Entonces, al final cuando ellos explicaban para que les había servido este blog y tal, decían que les había servido para conocerse, para plantear cosas que no se habían planteado, llegar a entender el sentido de cosas que para ellos eran importante pero no sabían porque. Y por tanto, para situarlos y resituarlos dentro de su entorno, por ejemplo lo que comentábamos de ser en relación, que ellos decían en relación, lo decían en el contexto de una práctica específica.

Esta aportación de Alfred Porres nos remite directamente al hecho que la educación artística desde el trabajo de la cultura visual, los imaginarios de las personas, para una comprensión del ver y del ser, nos acerca a otra dimensión como nuevo modo de relacionarse con la cultura visual y entre las personas. Desde esta perspectiva, no es un estudio de signos o significados, sino como los jóvenes van construyendo sus significados desde la cultura visual que lo rodean. Así el arte no se sitúa más como

dimensión externa a ellos, sino directamente relacionada con sus propias vidas, tal como lo escribe Fernando Hernández: « *Se trataría de considerar el Arte, a los artefactos que integran la cultura visual, como modos de pensamiento, como un idioma que ha de ser interpretado, como una ciencia, o un proceso diagnóstico, que ha de tratar de encontrar los significados de las cosas a partir de la vida que los rodea* ». ²⁷⁹

Es decir, establecer una relación directa con cada subjetividad, donde podemos descubrir que historias nos cuentan y que personas aparecen en relación a estas producciones visuales. Y como se vinculan, se acercan, a las vivencias y significados que conformamos en nuestra cotidianidad. Desde ello, comprender la sociedad a la cual se pertenece y entender cómo es posible construir la propia identidad. De este modo están aflorando los procesos de comprensión y de unión de los propios alumnos, de las personas en general. Es decir, no sólo como proceso educativo, sino como transcurso que nos muestra las diferentes relaciones y uniones entre personas, tal como lo explica Michel Maffesoli:

Il faut préciser que cette approche caressante s'inscrit dans le jeu d'interactions qui s'établit entre l'image du moi et les images de l'environnement naturel et social. Images (du moi et de l'environnement) qui ne manquent pas de jouer leurs rôles dans ces situations et expériences de divers ordres qui constituent les sociétés. Les manières d'être ne dépendent pas seulement de causes extérieures et surplombantes, mais également de leur dynamique interne, d'une sorte de puissance immanente qui, sous quelque nom que ce soit, traduit le vitalisme et la perdurance des ensembles sociaux. Il me semble qu'une telle puissance trouve son origine dans la mise en commun du monde des images. ²⁸⁰

Por lo tanto, la educación artística, desde el estudio de la cultura visual nos permite acercarnos no solamente a los modos de comprensión de ver y de ser de las personas, sino comprender, visualizar estas dinámicas que unen a colectividades entorno a un imaginario y que hace que se consolide su subsistencia.

²⁷⁹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 49.

²⁸⁰ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, Paris, La table Ronde, 2007, p106-107.

Es importante también aportar la visión de Isabel Herrero, quién, desde la gestión de los sistemas educativos nos aporta una mirada trascendente de la educación artística. En efecto, nos explica que la educación visual y plástica dentro de la etapa secundaria aporta la posibilidad de dar a los alumnos, elementos de autoconocimiento, la capacidad de poder comunicarse con otras personas y de *« ver que no todas las cosas son unidireccionales, que a veces a partir de una misma propuesta puedes tener diversidad de soluciones, y no todas son buenas, por lo tanto te da flexibilidad de pensamientos, no te da un pensamiento muy dogmatico en este sentido »*.

En este sentido apunta a que la educación artística puede dar la capacidad de adaptarse a distintas realidades y dirigirse hacia otras posibilidades. Igualmente Isabel Herrero enfatiza en el hecho que la educación artística posibilita seguir un proceso, donde en otros espacios se destaca el resultado. La educación artística se centra en el proceso del alumno, de las personas que participen en ella, por ello Isabel Herrero insiste en que *« todo el proceso es lo que te enriquece, más que el resultado en sí, es el proceso »*. El tema de la creatividad sigue central en su percepción de la educación artística, pero no en el sentido de ser original que se le suele dar. Isabel Herrero plantea que no se debe aplicar la creatividad sólo en unos aspectos formales, sino que la creatividad puede pensarse en el trabajo cotidiano, en un aspecto de la vida personal que modifica la visión de lo que tenemos delante, como señala expresamente:

Pues le das una visión distinta y te da la capacidad de transcender aquello que de entrada no veía (...) Y esto es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, porque si tú tienes la capacidad de dar una lectura más allá de lo que hay, tienes la capacidad de ir buscando otros mecanismos e ir adaptando a las nuevas necesidades, en cambio las formulas te sirven en un momento dado, pero caducan muy rápido.

Por todo ello, termina aportando que la educación artística moviliza unos aspectos de la persona que sería difícil de movilizar en otros campos. En este sentido la creatividad que se fomenta desde la educación artística, es esta capacidad a crear algo distinto en un espacio determinado, de permitir abrir otras visiones, otras direcciones. Por ello, defiende la visión de la educación artística como ligada a lo cotidiano, a pesar de esta idea general que el arte es un campo al margen de la vida diaria. Donde indudablemente la educación artística puede permitir *transcender, de ir más allá de lo que tu tenga a tu alrededor*. Por lo tanto, es necesario que la propia persona pueda crear sus interpretaciones, sus significados, para alcanzar otro modo de acercamiento a las cosas,

otro modo de comprensión, y en ello, relacionarlo con su propia vida. Como lo explica Fernando Hernández:

Esto supone que frente a la Cultura visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentado fuera de la escuela. De ahí la importancia, el lugar de puente que ejerce la Cultura Visual: como campo de saberes que permite conectar y relacionar para comprender y aprender para transferir el universo visual de fuera de la escuela, con el aprendizaje de estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela.²⁸¹

En este sentido la creatividad tiene un lugar privilegiado para posibilitar el desarrollo de la capacidad creadora de los individuos en sí mismos, y hacia la comprensión de los otros. Por ello se fomenta que los alumnos establezcan vinculaciones con otros conocimientos y con su propia vida. Asimismo, para poder construir una relación de igualdad, de comprensión, de dialogo entre dos personas, entre un alumno y un profesor, es esencial tomar en cuenta la propia experiencia. Así se entiende la educación artística como un acercarse a las vivencias, experiencias de los individuos, para la comprensión de su cultura visual. A través de la educación artística, Imanol Aguirre plantea: « *Comprender estéticamente consiste más bien en revisar a otros para descubrirnos a nosotros mismos. De este modo, la comprensión, además de proporcionar conocimiento sobre los demás, estimula la propia sensibilidad, enriquece los imaginarios y da sentido a la experiencia personal. En definitiva, proporciona identidad.* »²⁸²

En este sentido, toma relevancia la educación artística como modo de formación para una comprensión del ver y del ser. Asimismo, podemos reforzar el valor de las imágenes como signos sensibles y de conexión con el imaginario. Son fuerzas primordiales en la educación y el aprendizaje. Recordando que la utilización de las imágenes era principalmente en un fin didáctico y a menudo, para la comprensión de los

²⁸¹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 144.

²⁸² Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*, Barcelona, Octaedro, 2005, p: 5.

mensajes religiosos. Ya sean creencias egipcias, griegas, romanas o cristianas, las imágenes son el medio sensible para acceder a la comprensión del cosmos y su misterio. Es por ello, que la educación artística permite establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión de cada persona²⁸³, posibilitando la comprensión de los objetos, de las producciones de nuestra cultura, pero también, los artefactos de otras culturas,. Y a través de estos, comprender su universo simbólico. Como lo expresa Paul Duncum:

*Mediante nuestra imaginación, reconfiguramos, reinterpretamos y rehacemos constantemente nuestros entornos físicos organizados por nuestra imaginación, lo cual, a su vez, alimenta constantemente nuestra imaginación. Nos alimentamos del mundo físico de los objetos para generar significado. Los objetos corrientes "transmiten y condensan" ideas sobre el mundo y nuestro lugar en él (Myers, 2001, p.3), de modo que el vínculo entre artefactos e identidad es una característica intrínseca y profunda de la experiencia social.*²⁸⁴

Desde la educación artística, podemos crear un espacio de experiencia estética, según Habermas²⁸⁵ donde una experiencia estética se utiliza para iluminar una situación de historia de la vida y se relaciona con problemas vitales. Por lo tanto, la educación artística es importante en el sentido que permite una nueva comprensión de nuestro entorno visual y de nosotros mismos. Podemos re-elaborar nuestros significados, hasta nuestra propia identidad. Nos permite situarnos y poder mirar con una actitud comprensiva. Como explica Gianni Vattimo²⁸⁶, considerando esto como experiencia estética, el encuentro con el arte es un modo de experimentar, con la imaginación, otras formas de existencia, otros modos de vidas diversas. El esfuerzo de la enseñanza del arte es entonces, de contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el cual viven todos los individuos; para poder comprender los mundos sociales y culturales

²⁸³ Fernando Hernandez, *Educación y Cultura Visual*, op. cit.

²⁸⁴ Paul Duncum, *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2001, p: 4.

²⁸⁵ Hal Foster, J. Habermas, J. Baudrillard y otros..., *La posmodernidad*, Barcelona, Kairos, 1985.

²⁸⁶ idem.

según Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr²⁸⁷. Por ello, se hace relevante la educación artística, como modo de aprendizaje sensible, donde se integran los procesos subjetivos de cada persona y sus imaginarios. No como algo impuesto, sino que permita que cada uno conforme su comprensión y desde ello, acceder al conocimiento, al universo, al cosmos, a la vida, al misterio.

7.2 Micro-clima y temperatura colectiva

Después de una presentación de los cambios e ideas sobre educación artística en la actualidad, desde la práctica cotidiana de los docentes, trataremos de revelar como esta materia se realiza un poco fuera de los sistemas y de los programas. En efecto, la educación artística hace parte de la formación completa, pero no es considerada como una transmisión de conocimientos que debe adquirir el alumno (excepto en historia del arte). Este campo se basa en el desarrollo del proceso del alumno, donde se pueda desplegar, *s'épanouir*, desde la búsqueda y experimentaciones artísticas, ligadas a su cotidiano, a la cultura, a la historia. Para muchos alumnos ir a clase de educación artística, se presenta como una materia aparte, una hora de expresión, de libertad, de búsqueda, donde no sufren realmente presión en cuantos a saberes fijos o modos de aprendizajes rígidos. Así los alumnos pueden entrar en clase de artes plásticas y visuales con entusiasmo y tienen más dificultades de salir de ella. Esto depende por supuesto del profesor, pero en general, es un comentario que aparece en los relatos. En el caso de Marta Jiménez, Alfred Porres, Georgina Escalante y yo misma, es lo que sucede.

Entendemos así este campo como una materia aparte, como un microclima en la formación general. Marta Jiménez en sus relatos, destaca la importancia de la materia artística para la formación de los jóvenes. En su experiencia en Buenos Aires, en los barrios marginados, subraya la necesidad de los alumnos de participar de las clases de artística, ya que se dirigía más a una función social, desde la acción del profesorado. Nos explica en el primer encuentro, que en esta situación que sobrepasaba las posibilidades de una institución, tenía que desarrollar estrategias para llevar adelante las clases; como por ejemplo, ir con los alumnos pidiendo restos de botes de pintura a los vecinos para poder realizar una clase de pintura o un mural. Todo ello, generaba un microclima desde las clases artísticas, ya que además de reforzar el grupo, estas

²⁸⁷ Arthur D. Efland, Kerry Freedman, Patricia Stuhr, *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.

estrategias y forma de ser del profesor, se acercaba más al modo de vida de los jóvenes, en situación de pobreza.

Esta misma situación, Marta Jiménez la encuentra en Barcelona cuando empieza a instalarse las aulas de *acollida*, es decir, acoger en la institución los nuevos venidos, *nouvinguts* en catalán. Estas denominaciones se han desarrollado en Cataluña frente a la llegada masiva de emigrantes en el periodo de 2003 a 2008, donde las políticas y programaciones educativas se han centrado en un replanteamiento de los sistemas formativos y una preocupación por la integración de los nuevos alumnos provenientes de diversos países y religiones. Marta Jiménez nos explica que en este nuevo sistema de integración y adaptación de los alumnos, los *nouvinguts* debían el primer año pasar por esta aula de *acollida* y las clases de plástica. Se considera que el aula de *acollida* permitiría a los niños poder empezar a familiarizarse con el idioma catalán y castellano (ya que una gran mayoría son sudamericanos, pero también hindúes, marroquíes, paquistanís, etc...), e iniciarse en las materias. Más tarde seguirían en el ámbito formal, pero las únicas materias formales en las cuales podían participar plenamente era la de plástica, música y gimnasia.

Es lo mismo que sucede en Francia, en las clases que se denominan *clase d'acceuil* (clase de acogida), sobre todo en las ZEP²⁸⁸ que suelen ser centros que reciben la mayoría del público emigrante. Se planteo que en estas materias no había una necesidad de trabajar a partir de un discurso oral o escrito, sino que por su propia modalidad, se desarrollaban favoreciendo las actividades de grupos, donde se integra lo corporal, el dialogo, lo manual y los trabajos desde los sentidos, favoreciendo así la integración. Desde esta realidad la clase de educación artística se convierte entonces en un lugar de mediación, entre su llegada en el sistema educativo y la escolaridad general. Como un intersticio de integración donde las artes se vuelven un microclima en el cual se expresan las angustias, los miedos y esperanzas. Pero también se desarrolla otro modo de comunicarse y de relacionarse.

Marta Jiménez aporta que es como un lenguaje universal que se capta rápidamente, por ello aprovechaba esta realidad para trabajar el tema de la identidad. La temática de la identidad también integra la parte corporal, ya que como nos explica Marta Jiménez, que los jóvenes *nouvinguts* tienen una tendencia a rechazarse físicamente, es decir, que no se aceptan fisionómicamente. Es como un racismo endémico nos comenta, por ello

²⁸⁸ Zona de Educación Prioritaria.

en el patio se tiende a generar círculos de comunidades, y es lo que se trata de romper en las aulas de *acollida*, a través de trabajos plásticos y musicales. Podemos destacar entonces que la educación artística permite generar estos estadios de interacciones y entonces de integraciones, facilitando la socialización y posibilitando la formación. A través ella, permite olvidar o transformar problemas y generar otro modo de convivencia para comprenderse a sí mismo, a los otros y los diferentes contextos.

Sin embargo, Marta Jiménez explica que a menudo se tiende a enviar en educación artística los que *no serán científicos, los que no van a ser poetas, lingüísticos*, no como una opción, sino como última posibilidad o como expresa Marta Jiménez, *«los que no sirven para nada»* según el criterio de otros profesores o del sistema. También, agrega que en la clase de *acollida*, al principio solía poner los alumnos en pareja entre un catalan y un *nouvinguts*, pero poco a poco, todos los alumnos eran sólo *nouvinguts* (situación común en barrios como Hospitalet donde el 80% de los alumnos son extranjeros) y se complicaba el objetivo de integración. A pesar de todas estas consideraciones, podemos pensar que la educación artística permite generar estadios de interacción, de integración y así, apunta más a la socialización. Sin embargo, a pesar de esta visión positiva como lugar de comunicación distinta de la educación artística, hay una clara desvalorización de estas enseñanzas en el ámbito general de la educación y mismo, a nivel profesional. La mayoría de los profesores que participaron en las historias de vidas marcaron esta consideración de la enseñanza artística, como espacio donde van los que no pueden estar en otras disciplinas.

Marta Jiménez nos explica en el 1er encuentro que justamente se envía al ámbito de lo artístico los alumnos que no se adaptaban a las otras disciplinas. Pensando que ahí no es necesario estudiar mucho, solamente alcanza con manejar unas ciertas reglas, normas y por ello, es más fácil poder continuar en el recorrido formativo. Tanto Marta Jiménez como Isabel Herrero destacan la poca valoración que hay hacia la educación plástica de los mismos profesores, donde tendrían que reconsiderar su potencial, enfatizarlo y relacionando. Tal como lo que indicaba Fernando Hernández tratando de reflejar las discusiones con *« docentes cansados de que la materia de Educación Artística se haya reducido a un adorno, una distracción o el "lugar" de los inadaptados »*²⁸⁹. Marta Jiménez en el 3ero encuentro, nos explica que no estamos defendiendo la materia, que

²⁸⁹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 23.

toda esta situación nos ha impregnado de inseguridades, pero por ejemplo, al finalizar el curso de este año en su instituto, quedo evidente la importancia de estas tres materias no reconocidas en la enseñanza²⁹⁰, que son las tres «marías»²⁹¹: la educación física, la educación artística y la educación musical. No nos extrañaremos que sean las materias que activan el conocimiento integrando el cuerpo, las manos, la creatividad y el imaginario. Pero estas materias son de gran potencial en la formación o el *épanouissement* de los alumnos. En efecto, al finalizar el curso los alumnos de 4º de ESO con Marta Jiménez, presentaron secuencias que le marcaron y que representan su recorrido en la escuela, donde se destacaban todas las actividades realizadas en estas tres áreas. Como lo explica Marta, les quedaron las vivencias que compartieron, que se fomentaba más en estas materias donde trabajan especialmente desde la experiencia, desde diversas actividades.

Marta Jiménez se preocupa igualmente que haya poca valoración en la educación visual y plástica, ya que se ha creado una aurea de desprestigio de la materia, considerando que no se enseña nada; donde todo el mundo accede a una buena nota. Por ello plantea que se tendría que encontrar un término medio, entre un modo de funcionar anárquico y otro sumamente rígido o reflexivo. Podemos agregar que el acceder a una buena nota, desvalorizando la materia, se relaciona con el simulacro que nos compartió Isabel Herrero. Donde muchos profesores piensan que cuando su materia es difícil, exigente y hay muchos suspensos, demuestra la seriedad, la rigurosidad de la materia. Nosotros podemos decir más bien que el criterio en estos casos son sistemas evaluativos que no tienen ninguna relación con la persona. Son evaluaciones que verifican unos saberes memorizados, pero no se da atención al proceso, mientras que en educación artística, la valoración es principalmente del proceso. Por ello, las notas pueden ser mejor, porque no estamos refiriéndonos a una enseñanza penetrativa y de imposición, sino una enseñanza compartida, donde se acompaña el proceso del alumno, facilitando su aprendizaje y así, una buena valoración. Isabel Herrero nos aporta el mismo pensamiento, cuando explica que los profesores del área de educación visual y plástica

²⁹⁰ Fernando Hernández aporta que las materias artísticas siguen debiendo justificar su presencia en el currículum escolar, porque siguen *pareciendo un campo de conocimiento poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye*. Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 36.

²⁹¹ Expresión que se utiliza en España para denominar una disciplina de poco valor, donde se suele utilizar el cuerpo o lo subjetivo, perdiendo los aspectos racionales y objetivos principales en otras disciplinas

tienen un sentimiento de aislamiento, y que todos están en contra de ellos. Como apunta Isabel, un sentimiento muy reduccionista que los lleva a ser aún más rigurosos y técnicos para marcar un posicionamiento parecido a las otras materias o áreas del conocimiento. Isabel Herrero plantea que al contrario de ir en el mismo sentido de las otras áreas, deberíamos reconocer el espacio privilegiado de la educación artística, como un microclima dentro de la estructura rígida de la educación. Donde se debería valorizar este potencial, hasta mismo convertirse en elemento troncal de un centro. En este sentido, la educación artística debe reconocer su valor añadido y desde este valor, potenciar la formación y el centro.

Justamente los mismos griegos valoraban esta dimensión en su concepción educativa. Consideraban el poeta como el educador del pueblo, ya que para ellos, la poesía expresa todas las potencialidades estéticas y morales del hombre. Donde el contenido educativo y la forma artística de una obra de arte se influyen mutuamente, pero sobre todo porque surge del mismo origen²⁹². Werner Jaeger explica que los griegos consideraban principalmente el sentido intelectual y espiritual, es lo que influencia el espacio educativo y no una materia. Es lo que irradiará sobre todo el espacio, el modo de formación y que da sentido a la metodología, la didáctica y los recursos para el aprendizaje. Aquí la educación artística toma una posición relevante, porque es la que permite generar esta conexión, entre la idea original y el mensaje. Como lo expresa W. Jaeger: « *l'art possède la faculté illimitée de transformer l'âme humaine, faculté que les Grecs appelaient psychagogia. Seul, en effet, il dispose des deux éléments essentiels à l'influence éducative : une signification universelle et un appel immédiat* ». ²⁹³

La educación artística toma valor en el aprendizaje por el hecho de poder dar significados a los valores propios y universales, resonando en la humanidad. Como lo expresa Werner Jaeger, produce una llamada desde lo sensible, desde su facultad de transformación. Por ello es tan cerca de la vida y de sus significados, porque conecta lo sensible con los significados universales. Por ello los griegos consideraban que el poeta es el que podía encontrar la verdadera naturaleza de toda cosa y dar una vida nueva a lo que indica. Desde estas concepciones, nos acercamos a la educación artística como

²⁹²Ver Werner Jaeger, *Paideia, La formación de l'homme grec*, op. cit., p: 65.

²⁹³ Idem, p : 66.

llamada inmediata desde lo sensible y no lo racional, es decir creando un contacto directo con la vida, con la naturaleza, con los otros. Por ello la educación artística puede convertirse en espacio de resonancia donde se ponen en contacto las personas, lo sensible y la vida. Estar en este espacio vivo permite un acercamiento sensible al conocimiento singular y colectivo como *reliance*.

Pensamos en una educación artística que une los procesos de cada persona, con los del grupo, con su entorno, a la naturaleza, a la vida, al universo, formando un microclima que permite que se regeneren las relaciones, las significaciones propias y universales. Es en este sentido que emerge una *climatosófia*, es decir, comprender la educación artística desde una climatología y todos sus elementos atmosféricos que participan del ambiente de la educación. Este microclima se genera sobre todo en un espacio, un lugar que ofrece esta temperatura ideal para vivir mejor, para estar mejor. Un microclima designa condiciones meteorológicas distintas en una zona específica, en relación al clima general de las otras zonas que le rodean. Así, su humedad, su exposición, su calor, pueden crear un medio singular diferente del resto y acoger una flora, una fauna particular. Se produce un fenómeno similar en la educación artística. Donde es esta emulación, este flotamiento, que nos lleva a este microclima, impreciso, vaporoso, fluido, líquido, que invade el espíritu de la clase, que se manifiesta entre silencios y diferentes dinámicas. Tal realidad que no interrumpe nadie, ya que favorece el ritmo de cada uno, de sus procesos en medio de un ambiente único. Estamos ante un microclima formativo porque se crea «una fauna particular», un grupo de personas que circulan, que están en plena creación, entre tanteos, silencios y diálogos. De este modo viven momentos intensos y avanzan al mismo tiempo en su trabajo, participando de esta viscosidad climática, de este ambiente cálido. Este ambiente, este calor, esta «humedad», esta viscosidad que se crea en el espacio de educación artística, conforma como un microclima del cual emerge otra relación entre las personas. Lo que se favorece es este ambiente aparte, en paralelo a las otras disciplinas, a la institución, donde se vive otra intensidad, mucho más densa, más fuerte y más aglutinante. Incluso se producen excitaciones, que bien podemos entender como la efervescencia que se originan en estas uniones, cuando entramos en la esfera del colectivo y en donde nos ofrecemos a la mirada de los otros. Ofrecemos nuestra intimidad a través de nuestro trabajo, que causa la valorización de algunos, el descubrir de otros; un aspecto que nos atrapa y nos regala sorpresas, nuevos re-encuentros. Se crea gracias a este compartir un

ambiente afectivo o una comunidad emocional, como lo ha indicado Max Weber, una comunidad que se inscribe en estas interacciones, por estas miradas y este compartir reforzando lo colectivo, la atmósfera y la formación de cada uno y de todos. En este ambiente, estamos más propicios para desvelarnos desde la intimidad, lo que creará aún más este ambiente de confianza, este microclima afectivo, este ambiente íntimo.

Por lo tanto, compartiendo lo íntimo, por esta implicación personal de los alumnos en el curso, se genera también un halo de secreto, elementos o eventos que no saldrán de las paredes de la clase; manteniéndose aún más como espacio aparte, como espacio que se mantiene en paralelo. Un espacio que queda discreto, donde nadie de la institución presta atención, aumentado su carácter de microclima, de calor especial de la clase y del grupo. Hablamos de calor especial, necesario para este microclima formativo, afectivo y creativo, tal como nuestro cuerpo, nuestro organismo necesita un calor aproximativo de 36 grados para vivir, para continuar, para estar. Lo contrario comenzaría a ser fatal para la salud. Sucede lo mismo en las abejas, que deben mantener una temperatura de 36 grados en la colmena para la supervivencia de toda la colonia, para el buen desarrollo de las larvas que aseguran su perduración²⁹⁴. Para que se genere un microclima, un calor específico y vital, es necesario para que se desarrolle una flora particular, por la humedad que le rodea. En las palabras de Michel Maffesoli: « *Le fait de "se tenir chaud" est une manière de s'acclimater ou de domestiquer un environnement qui sans cela serait menaçant.* »²⁹⁵. Este espacio interior, cálido, es el que alabea, que constituye los contornos de la formación de cada uno. Estos espacios educativos como microclima generan este calor, una temperatura afectiva donde es bueno vivir, ser, nos sumergimos en él. Estadio que nos envuelve como un aura vital que nos mantiene en *epoché* como lo indica Michel Maffesoli. Estar en este espacio cálido, vivo, permite un acercamiento sensible hacia el conocimiento singular y común, como *reliance*, para provocar una resonancia, una vibración hacia los otros, hacia el entorno.

²⁹⁴ Cf. noción de *temperatura colectiva* de la Tesis doctoral de Roberto M. Falcón, *Sentido del proyecto afectivo*, op. cit.. Ver también la noción de *Respiración exacta* de Juan Antonio Ramírez, *La metáfora de la colmena. De Gaudí a Le Corbusier*, Madrid, Ed Siruela, 1998, p: 150

²⁹⁵ Michel Maffesoli, *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, Paris, La Table Ronde, La petite vermillon, 2000, p : 82.

7.3 La experiencia y su atmósfera como metodología

La educación artística se ofrece como un espacio que privilegia la correspondencia de las personas, por su integración y participación en las actividades propuestas. Podemos entonces asimilarlas a un microclima, porque se diferencia de las otras disciplinas, de los otros espacios escolares, mucho más regulados y en dirección de un conocimiento a adquirir. Mientras que la educación artística busca principalmente el proceso y el despliegue del potencial de la persona. Un aspecto relevante que anotamos en la práctica didáctica de los profesores, es principalmente el aprendizaje desde experiencias, es decir, se destacan los momentos especiales en los cursos cuando se trabaja desde la experiencia. Trataremos de revelar como esta experiencia se ha vuelto esencial en la práctica docente, permitiendo un acercamiento a los alumnos y una aproximación al conocimiento desde la vivencia, ya que la mayoría de los profesores entrevistados trabajan el espacio de aprendizaje desde ella.

Según Georges Bataille²⁹⁶, la experiencia es contraria al proyecto²⁹⁷ porque se vive, donde estamos a su merced e internamente sucede como un transe que une lo que el discurso ha separado. Es la fusión del sujeto y del objeto que se une al conjunto de lo existente. La experiencia es también lo que nos comparte Wilhelm Dilthey²⁹⁸, el punto de partida de la imaginación necesaria del poeta, para explicar el mundo variado y la sucesión de sus manifestaciones. Es bien este tipo de experiencia que se vive en los espacios de educación artística, que privilegia primero la práctica artística por la vivencia personal y colectiva, por el descubrimiento, la imaginación, el tanteo y la sorpresa. La división de los conocimientos a través de los discursos sólo ha desecado la inteligencia y en ello, la vida misma; donde la razón ha destruido la autoridad de la experiencia. La experiencia vuelve en el corazón de la formación, retoma entonces su potencia, su parte de incógnita y no de finalidad, retorna a reunir lo que estaba fuera y así, reintegrar lo que habíamos desechado o juzgado extranjero a la razón humana: *la experiencia interior*²⁹⁹. Por la experiencia reabrimos las puertas de lo posible, lo reintegramos en el espacio formativo. Donde los múltiples posibles que están presentes por nuestra propia curiosidad, vivencia y tendencia, han sido sellados por una educación que dice, que impone lo que es, lo que debe ser. La experiencia interior tal como la

²⁹⁶ Georges Bataille, *L'expérience intérieure*, op. cit., p : 21.

²⁹⁷ Idem., p: 58 – 59.

²⁹⁸ Wilhelm Dilthey, *Poética*, Buenos Aires, Losada, 1995.

²⁹⁹ Georges Bataille, *L'expérience intérieure*, op. cit., p: 20.

describe Georges Bataille, es una reapertura a lo incógnito, es el *extremo de lo posible*³⁰⁰, reuniendo la razón y lo sensible a través de lo que se vive, por las reminiscencias. La presencia interior nos entrega los secretos del corazón, retomando su autoridad. La experiencia nos introduce en una atmósfera donde cada uno y todos, se unen y se descubren.

Es importante recordar la visión de John Dewey³⁰¹ que introdujo la metodología de la enseñanza activa en la corriente de la escuela nueva, es decir una enseñanza basada sobre experiencias que permite acceder a ciertos contenidos, conocimientos, donde el eje es siempre el interés del alumno. Esta corriente se funda sobre el « *Learning by doing* » (John Dewey) o el *tanteo experimental* (Célestin Freinet), donde la experiencia personal es la que nos lleva a la formación y el despliegue de la persona. La experiencia puede ser personal o colectiva, surgiendo como actividad, evento o momento específico que incluye una o varias personas. Es propósito de los profesores de esta metodología, generar actividades a través del ensayo, de la búsqueda, para reflexionar y acceder a instancias de conocimientos. Donde las personas participan activamente permitiendo uniones, oportunidades de convivencia experimental y cognitiva. La experiencia esta en el corazón de la formación artística por esta unión de los posibles, por esta búsqueda interna que se conmueve por la intuición, la curiosidad, que logra modificar, transformar. Así la experiencia artística toca lo sensible, la completud de la persona y su entorno, donde todo se funde en un movimiento espiralado, tal como lo presenta John Dewey:

*Dans l'art vu comme expérience, la réalité et la possibilité ou idéalité, le nouveau et l'ancien, le matériau objectif et la réponse personnelle, la surface et la profondeur, le sensible et le sensé, sont intégrés en une expérience au sein de laquelle ils sont tous transfigurés par rapport au sens qui est le leur quand ils sont segmentés par la réflexion. "La nature, a dit Goethe, n'a ni noyau, ni écorce," affirmation qui n'est complètement vraie que de l'expérience esthétique.*³⁰²

³⁰⁰ Idem.

³⁰¹ John Dewey, *Experiencia y Educación*, Barcelona, Paidós, 2004.

³⁰² John Dewey, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2010, p : 478.

Por lo tanto, la experiencia estética es la que permite de unir lo que ha sido disociado por el espíritu racional, posibilitando este acercamiento hacia lo que se vive y que conecta todas las dimensiones en nuestro interior. Porque la educación artística parte principalmente del proceso de la persona para desvelar o descubrir poco a poco unos conocimientos. En ello, la parte experimental es la que detona este proceso reflexivo y entonces, la formación de la persona. En esta concepción la formación artística es esencial y se vuelve principal, contemplando una educación global en armonía con su entorno. La educación artística nos lleva a un acercamiento distinto de la formación por la experiencia y la práctica. Así, tal formación se realiza principalmente a través de lo experimental, de las prácticas artísticas. Se inicia por la experiencia, por una elección de actividades, por las vivencias personales y colectivas, la posibilidad de alcanzar una reflexión, que incluye lo que ha sido experimentado y lo emergente. La experiencia puede ser personal o colectiva, pero siempre surge en consecuencia a un evento, un momento intenso, a un punto de inflexión.

Si analizamos la etimología de la palabra experiencia, proviene de *experientia* que significa *prueba, tanteo, tentativa*, es un *conocimiento adquirido por la práctica o el hecho de provocar una observación en la intención de estudiar ciertos fenómenos*³⁰³. Introducimos la noción de experiencia como la intención del profesor de proponer experiencias para iniciar un proceso práctico-reflexivo en las personas, a través del ensayo, del tanteo. Si analizamos en relación a las otras disciplinas, que se regulan desde un programa bien ordenado y fijo, el profesor sigue un ritmo preciso de lecciones. Ejercicios o experiencias en relación a estas lecciones y exámenes, que permiten verificar si estos conocimientos han sido bien aprendidos o memorizados. En arte, la dinámica es otra, el profesor plantea un tema y da diversas direcciones posibles, pero no espera nada específico para todos. Es decir, no se puede saber lo que resultará de cada uno, ya que no hay un resultado homogéneo esperado. El alumno parte de una experiencia para iniciar un trayecto, elaborando su camino alabeado.

En este sentido, en artes, se despliega un espíritu de libertad y de autonomía, pero que puede desconcertar por esta pérdida de marco, de direcciones fijas. Pero finalmente apuntamos a un desarrollo del aspecto creativo y de búsqueda de sí. No hay condiciones, ni sumisiones, sólo la formación de la persona que inicia su propio camino, sus propios recorridos. La experiencia en arte se basa sobre las diversas posibilidades

³⁰³ <http://www.cnrtl.fr/portail/>

que puedan resultar sin esperar nada concreto. La diferencia se encuentra ahí, si en las otras materias esperamos un mismo proceso, que se asimilen los mismos conceptos y que se pueda realizar los mismos ejercicios para llegar todos al mismo resultado. Mientras las artes se basan en la diversidad, la diferencia, el proceso personal y singular de cada sujeto que no corresponde a ninguna espera, sino que parte del sujeto para su propio recorrido. Lo esencial del arte reside en este proceso que toma y sigue el alumno, y no según las previsiones específicas de una materia, o de un profesor. Las artes visuales y plásticas se vuelven entonces un programa o una formación a contracorriente de las otras materias. Cuyo desarrollo atiende el proceso de las personas y sus búsquedas. Las artes visuales y plásticas es una formación que se conforma en el colectivo pero que puede ser entendida como una educación para cada uno, ya que se dirige a la singularidad de cada persona, a su trayecto personal. Esto se persigue a contracorriente de las otras materias que tienen previsiones precisas e iguales para todos. Realidad que se evidencia en el programa, en el nivel que debe alcanzar el alumno y como todo ello dependerá de su seguimiento en los otros niveles, en sus otras etapas escolares. Muchos alumnos suelen tener dificultad para alejarse de estos procedimientos y el funcionamiento de las clases de artes les puede desconcertar, reclamando al profesor unos resultados precisos. Cuando al contrario, se trata de participar a un atmósfera de deriva, de estar en trayecto artístico, donde no hay aprendizajes precisos, ni lecciones, ni repeticiones, ni posibilidades de copiar. Un lugar, una atmósfera, un clima donde todo se inicia y procede de ellos, de sus observaciones, reflexiones y procesos singulares que se comparten en el colectivo. Este tipo de formación se basa en un trayecto y no en algo anticipado, definido y proyectado, sino una formación en curso.

Por ejemplo, Georgina Escalante plantea su educación desde los grupos cooperativos, que implica justamente este trabajo común basado en una actividad, una experiencia, permitiendo de generar un aprendizaje colectivo. Pero en el primer encuentro, nos explica que se enfrento a una tensión dentro de la institución porque consideraron que su forma de enseñanza era demasiado fácil para los alumnos y así, no podían acceder a ciertos conocimientos o estadios de saberes propios de la materia. Nos explica que su método de formación parte de ellos mismos, es decir que considera que cada persona ya tiene en ella lo que se puede aprender. En su caso, en la enseñanza de la lengua castellana, ya saben hablar castellano, así, lo que trata *«es hacerles ver esta*

conexión, que ellos ya lo saben todo». En este sentido, explica por ejemplo, que en el amor, que se analiza desde la poesía, ya lo han vivido o lo están viviendo, así que intenta conectar sus vivencias con el conocimiento que ella transporta.

Revela que se produce un error en la enseñanza, donde se genera una tendencia a nombrar antes de hacer vivenciar, Georgina Escalante explica que en el acto de creación, cuando se comienza a dar nombre a lo que quizás aún ni siquiera ha surgido, se trunca la experiencia creativa. Por ello afirma en el primer encuentro: « *Nosotros hacemos al revés, primero le damos nombre, y después intentamos que lo vivencien, ¡esto es absurdo!* » Es importante destacar este punto que subraya Georgina Escalante, porque en ello encontramos una problemática presente en la educación, donde se da prioridad a la impartición de contenidos antes del proceso de la persona. Por ello, cuando se plantea una formación desde las experiencias, invierte esta tendencia, ya que no es un espacio totalmente pensado, intelectualizado por el profesor para alcanzar un fin concreto. Sino un lugar de dialogo, de ensayo, donde cada uno participa desde lo vivido, desde lo que transportan y desde toda esta rica complejidad, poder alcanzar otros conocimientos, otras dimensiones de la vida. Tales realidades siempre están relacionadas con el interior de cada uno, de cada persona, gracias a la experiencia vivida. En este sentido el valor no está puesto en unos conocimientos ya encapsulados, sino en el modo que el alumno se pueda acercar a un conocimiento vivo, que puede recrear. Y como desde este proceso puede acercarse a los otros compañeros, haciendo una conexión viva entre vivencias y conocimientos. En este sentido, para comprender esta metodología, hay que entenderla en un sentido flexible, porque la misma concepción de metodología nos remite a algo cerrado, fijo, que no toma en cuenta el contexto. Por ello John Dewey³⁰⁴ lo denomino *Metodología de enseñanza activa*, « *hands-on learning* », es decir: « *aprender por la acción* », un aprendizaje móvil, donde a base de experiencias se detona en el alumno una reflexión propia, desde su propia vivencia y en relación a los otros. La experiencia como modo de aprender, permite generar vivencias para aportar a la comprensión de un concepto, es decir, no un conocimiento que se da o que se impone, sino un conocimiento que ellos se apropiarán desde sus propias vivencias. Así lo explica Georgina Escalante: « *Bueno es como despertar al poeta que hay dentro de ellos, a la emoción que hay dentro de ellos, llamo primero a las emociones, no al intelecto, luego viene el intelecto.* »

³⁰⁴ John Dewey, *Experiencia y Educación*, op. cit.

La experiencia se toma así como eje del espacio de aprendizaje, necesaria para que los alumnos puedan conectar con sus propias vivencias. La experiencia permite que el alumno pueda vivenciar una actividad y de ahí se conecta con algunos conocimientos apropiándose los. Así el proceso del alumno es primero interno, para acceder a un conocimiento. En este sentido, no sólo es una experiencia que se puede realizar en las propias aulas, sino ante todo se tienen en cuenta las propias experiencias de los alumnos, las que traen antes de entrar en las aulas. Como lo explica Derna Vignoli: *«Tener en cuenta siempre la propia experiencia de los alumnos, sus vivencias, el análisis reflexivo de las mismas y la conexión con la actividad planteada. Sus necesidades o no. Los requerimientos y características del entorno actual: familia, comunidad, sociedad local y global.»* El relato de Derna Vignoli se relaciona con la teoría de John Dewey³⁰⁵, ya que cuando inicio en su pedagogía nueva, explicó que a menudo los profesores son considerados como los mediadores de los conocimientos o saberes que encontramos en los libros o programaciones de las instituciones. Los profesores como intermediarios hacen parte, así, de un sistema totalmente vertical, tradicional. Donde ejercen una imposición de arriba hacia abajo, y de afuera hacia dentro, sin tomar en cuenta los conocimientos, experiencias y significados que puede transportar el joven antes de iniciar un curso. Así el saber que se enseña es considerado como estático, como producto terminado sin tomar en cuenta como este conocimiento se ha generado, cual ha sido su contexto de origen³⁰⁶ y cuales son los diversos significados que se pueden producir desde un mismo conocimiento según la recepción de cada persona. Por ello, añadió que toda esta estructura ha establecido un funcionamiento impermeable, que no deja introducir ninguna modificación o personalización ni de los alumnos, ni de los profesores, que no deja infiltrar ninguna *«mala hierba»*³⁰⁷. Como hemos explicado anteriormente, permitir introducir las vivencias, emociones, conocimientos de los alumnos, podría derivar y dejar el profesor en el terreno de lo desconocido. Como explicaba Isabel Herrero, algunos profesores prefieren quedarse en lo que ya conocen y funciona. Por ello, en este sistema tan funcional, las emociones no son consideradas como parte de este espacio, sino al

³⁰⁵ Idem.

³⁰⁶ Idem, p: 67.

³⁰⁷ Idem.

contrario, se busca una perfección e *higienización*³⁰⁸ a todo lo que puede trabar esta concepción, siempre hacia la búsqueda del humano perfecto, eliminando la mala hierba. Por ello John Dewey trato de promover esta nueva pedagógica, reconsiderando la relación del profesor y del alumno, donde el eje del aprendizaje era la vivencia de la persona asociada al sentido educativo. Se apoya sobre la noción de *relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia real y de la educación*³⁰⁹.

Esta concepción da toda la importancia a la experiencia de la persona, ya que la emplaza en su propia reflexión. Pero lo esencial es que en este proceso experimental y educativo, se inserta lo subjetivo de la persona, es decir sus emociones e instintos. Realidad que posibilita que las experiencias sean momentos de formación compartida, colectiva, ya que si bien la vivencia se realiza internamente, se comparte colectivamente, permitiendo el acercamiento al otro. Así, si la experiencia es realizada como impulsión a un dialogo, a una reflexión, siempre puede generar un espacio de interacción. Esta aportación se relaciona con el planteamiento de Alfred Porres, que explica que establece el espacio de aprendizaje desde la complicidad, desde un compartir las experiencias y saberes que cada uno transporta. Es decir, iniciar la propuesta pedagógica primero desde las vivencias de las personas que comparten este espacio: «... *hay una multiplicidad de sujetos, pero además estos sujetos también tienen sus saberes, y estos saberes se tienen que hacer visible porque es el punto de partida para construir otros aprendizajes. El profesor también tiene sus saberes que van más allá de los saberes curriculares.*»

Trabajar desde la experiencia, y basándose en las experiencias previas, es tomar en cuenta la subjetividad e identidad de cada persona, no iniciar desde cero, sino tejer desde una continuidad, no desde lo aislado. Así Alfred Porres planteando su actividad en educación artística desde el aprendizaje compartido, pone en valor la experiencia que comparten y compartirán en el momento que inician el espacio de aprendizaje. Contemplando las vivencias anteriores y como se conectarán con las que sucederán en el aula y fuera de la misma:

Me planteo la relación pedagógica como un lugar de encuentro entre sujetos, un lugar de aprendizaje en el cual el aprendizaje se construye a través de relaciones y de la colaboración entre los sujetos que participan del aprendizaje. Que hay un aprendizaje que forma parte de la historia del

³⁰⁸ Michel Maffesoli, *Apocalypse*, Paris, CNRS Éditions, 2009, p : 32.

³⁰⁹ John Dewey, *Experiencia y Educación*, op. cit., p:68.

grupo, pero también un aprendizaje individual, digamos, que cada uno construye. Seguramente no sé si es difícil llegar a comprender cuál ha sido el aprendizaje individual y lo que compartimos solo es una parte y que seguramente incluso el propio sujeto no puede visibilizar y hacer consiente todo su aprendizaje.

Por ello, John Dewey expresaba que lo esencial de la educación basada sobre la experiencia, es la selección de experiencias que viven fructíferas y creativas en las experiencias siguientes³¹⁰. Es decir, que como lo indica Alfred Porres, es muy difícil de poder entrever el aprendizaje y el impacto de una experiencia en un alumno, pero encontramos su riqueza en la conexión que realiza en otros momentos o experiencias dentro de la misma aula, o fuera de ella. En este momento, podemos entender que el alumno realmente se ha apropiado de esta experiencia y los contenidos que le ha atribuido. No es una manera de visibilizar todo su aprendizaje, sino de comprender como estos eventos se conectan entre ellos y se insertan como formación en las personas, en los alumnos. Es lo que John Dewey denomina la *continuidad experiencial*³¹¹ y es lo que determina para él, si una experiencia es válida o no educativamente. En ello está implicado lo emocional, entonces no hablamos de una valoración objetiva o racional, sino de una valoración propia a cada persona, una valoración de estimación propia de la emoción, que se hace visible para el profesor. Lo que puede establecer su valor es por ejemplo, la capacidad de cambiar o hacer visible un hábito o permitir adquirir un nuevo punto de vista. O que una experiencia permita romper con lo habitual, pero que después se insertará en el tiempo continuo de la vida de la persona. John Dewey explica que « *toda experiencia recoge alguna cosa que ha pasado antes y modifica de una cierta manera la cualidad de lo que viene después* »³¹², porque una experiencia en sí, es una fuerza de movimientos y entonces deberá «mover» lo anterior y lo que sigue. Por ello la valoración sólo puede sustentarse en la manifestación del joven, por ejemplo, en su actitud. En este sentido, aquí es esencial la posición del profesor que puede dar la dirección de la experiencia y ayudar a los alumnos a darle sentido y apropiársela. Pero sobre todo y a parte de producir movimiento en la vida de la persona, estas experiencias implican a más de una persona y su movimiento siempre implica la modificación de nuestra mirada o posición

³¹⁰ Idem.

³¹¹ Idem, p:78.

³¹² Idem, p:79.

frente a los otros; por ello agrega: « *En una palabra, vivimos del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y de cosas que en gran medida, es lo que es por lo que ha hecho y transmitido las actividades humanas anteriores.*»³¹³

En esta educación, está implícito que el profesor, la enseñanza, deben tomar en cuenta el contexto, el entorno de las personas que participan del espacio educativo, tal como lo indicó Derna Vignoli. Y esto gracias a la interacción que se produce en la experiencia, en el propio interior de las personas y hacia los otros. Todo ello conforma el *ambiente*³¹⁴, que es lo que permite la unión. En este sentido, la experiencia es la transacción de una persona y su ambiente. Por ello, el profesor es primordial, como persona que funda el ambiente de una clase, generando experiencias educativas favorables a la unión de las personas que conforman, que participan del espacio.

En este sentido, Alfred Porres lo relaciona con la educación artística, en esta instancia de proyectos que se realizan desde experiencias y que hace que se conforme el grupo, el colectivo. Desde sería posible construir nuevos significados sobre sí mismo y lo colectivo, engendrando un fuerte espacio de convivencia:

Y luego a partir de ahí, construir proyectos de trabajo que permiten explorar en alguna otra dirección, y construir objetos diversos lo cual permite trabajar con muchos procedimientos. Desde hacer un mural que te pone en relación con referente de un tipo y con técnicas a lo mejor más tradicionales dentro de las materias, trabajar con un blog que te permite otro tipo de producciones, pues trabajar con audiovisuales, con video, pero el hilo conductor es poner en relación la cultura visual, la idea es un poco la comprensión crítica de la cultura visual, y esto significa comprender el contexto y ponerlo en relación con la subjetividad.

La experiencia como metodología, propia a los espacios de educación artística, como lo explica Alfred Porres y todos los profesores entrevistados, también se podría vivir en todas las disciplinas. La experiencia es sobre todo un modo de acercarse a contenidos desde las propias vivencias, donde las personas que se forman se pueden apropiar de los conocimientos, viviendo así, su propio inicio en cada aprendizaje.

Todo ello se constituye en un *medioambiente*³¹⁵, un ambiente que permite la interacción, la experiencia como la transacción de una persona con su contexto. Entorno

³¹³ Idem, p:82.

³¹⁴ Idem, p:86.

³¹⁵ Idem. p: 90.

que siempre interactúa con las vivencias de la persona. Como lo indica Michel Maffesoli: «*Dès lors l'expérience vécue ne se comprend qu'à partir de la précompréhension implicite de l'expérience collective*»³¹⁶. La experiencia permite esta conexión con lo colectivo, donde se comprende esta vivencia más allá de sí misma. Realidad en la cual nos fundimos en las experiencias de los otros, formando este estar-juntos de la formación, que se conforma a partir de las vivencias de cada uno y de todos. El profesor es esencial como potencia, como fuerza que forma el ambiente de una clase, teniendo en cuenta las vivencias de cada uno y ofreciendo, experiencias educativas favorables para la unión de las personas en el espacio. La experiencia como metodología en los espacios de educación artística es una incitación, en la que se pueden compartir las experiencias propias. Donde comienza a generarse el espacio colectivo, el atmósfera que nos lleva a una convivencia, formando otro modo de estar-juntos. Esto es parte de la formación zen, donde justamente el zen no puede aprenderse por la teoría, por una lectura de saberes acumulados sobre esta práctica, sino sólo a través de la experiencia singular que nos lleva poco a poco al zen. Como lo indica Taisen Deshimaru, a través del Maestro Dogen y el koan de los champiñones: «*Aquí y ahora, los demás no son yo, yo no soy los demás. Si no práctico no puedo comprender. No puedo estar en lo que otra persona hace.*»³¹⁷

Para comprender mejor, cada uno debe vivir su experiencia y en esta comprensión, comprender lo que es y su relación con los otros. El aquí y ahora implica sentir estos momentos, comprender lo que nos corresponde según nuestra vivencia y nuestro sentir. Posibilitando la reflexión de lo que vivenciamos y así, apropiarnos de los conocimientos que se desprenden por esta experiencia. No porque una persona nos indica e impone un pensamiento, sino porque hemos llegado a ellos por nosotros mismos. Esta realidad cambia la relación que establecemos con los otros y permite situarnos en un conjunto en relación con el entorno y con las personas, de una manera orgánica. Porque esta frase «*los demás no son yo, yo no soy los demás*» no se refiere a una separación de los otros, al contrario, se refiere a una comprensión personal donde experimentamos y nos encontramos más cercano de los otros. La experiencia se comprende entonces como una relación, que permite comprenderse a sí mismo ligado a los otros, ligados a un conjunto más amplio que se integra en las mismas experiencias. En las palabras de Michel

³¹⁶ Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écologie*, op. cit., p : 50.

³¹⁷ Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen*, op. cit., p: 19.

Maffesoli : « *Voilà en quoi l'expérience, dans le sens que je viens de dire, est une autre manière de comprendre la nature. Non pas en la forçant, mais en s'ajustant à elle. (...) Il s'agit là du retour d'une organicité cosmique, où tout un chacun ne peut se comprendre qu'en fonction d'un ensemble plus vaste où tout et tous font corps.* »³¹⁸

La experiencia permite entonces relacionar las personas, comprenderse en un conjunto que nos entiende ligados a los otros, facilita la convivencia, el compartir, la solidaridad y el estar-juntos. *La experiencia interior es el éxtasis*³¹⁹ como lo describe Bataille, el éxtasis de la vivencia y la comunión con los otros, que se opone al *achaparrarse* sobre si mismo. Donde la experiencia vuelve a recobrar su autoridad desde la educación artística. El aprendizaje por la experiencia consiste en tomar en cuenta la persona y su vivencia, es acompañarla para desvelar su potencialidad y formarse singularmente en un sentido colectivo, más allá de un individualismo.

7.4 La educación artística como socialidad

Desde los relatos de los profesores y la reflexión sobre la experiencia como modo de aprendizaje, muy presente en la educación artística, nos aproximamos a un punto esencial de la educación, cuando se contempla como trabajo colectivo, como espacio cotidiano de encuentros. Esta realidad nos acerca a otro modo de estar juntos, de generar socialidad³²⁰, que se realiza particularmente desde la educación artística. Para empezar, anotamos en las narraciones del 2^{ndo} encuentro con Carme Castelví, que su cotidianidad en el aula se trabaja particularmente desde el grupo, es decir, que el grupo se convierte en una potencia importante para el funcionamiento de la clase. Por ello podemos decir, que lo que permite justamente educar dentro de una institución, es el hecho de que el alumno se encuentre con otros alumnos, es decir, la formación se da desde el grupo. En ello se determina la importancia de la educación, de una formación que no es un hecho aislado que depende únicamente de la relación profesor alumno. Sino que es un proceso grupal donde se convive en un entorno de varias personas, donde todas participan de la formación de cada uno. La relación profesor alumno se

³¹⁸ Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écologie*, op. cit., p : 51.

³¹⁹ Georges Bataille, *L'expérience intérieure*, op. cit., p : 24.

³²⁰ Según el concepto de Michel Maffesoli, en el artículo “*La socialidad en la postmodernidad*”, en el libro “*En torno a la postmodernidad*” de G. Vattimo y otros, 1994, Barcelona, Anthropos, p 107. Propone la noción de socialidad y no sociabilidad que liga más a las relaciones sociales como perspectiva general, la socialidad se refiere a la solidaridad orgánica que se opera entre grupos, entre personas, de una manera más cercana y desde lo cotidiano.

inscribe dentro de este grupo. Aquí nos acercamos al concepto griego de la educación por la comunidad, ya que si la educación está concebida desde el grupo, es lo que permite que esta misma enseñanza se pueda revertir en la misma comunidad. Es un aprendizaje de vivencia en comunidad, donde se desarrolla el espíritu de convivencia (con-vivencia, es decir, donde se entrelazan las vivencias de cada uno y conforman el ambiente de estar juntos).

Incluso dentro de los cambios de sistemas, de programas, se ha incluido siempre más esta instancia de socialización, de formación en colectivo, cambiando el sentido de la enseñanza. Por ejemplo, como lo explica Carme Castelvi, cuando ella inicio su carrera en la enseñanza con el antiguo sistema de bachiller, sólo accedían los que realmente querían continuar en una carrera universitaria. Al cambiar la ley con la LOGSE, se revertió todo cuando *«se arrastro los niños para que vayan continuando»*. Por consiguiente, además de enseñar un cierto conocimiento, se debía motivar y acompañar continuamente al alumno para que pueda seguir en esta carrera académica. Es por ello, que se ha vuelto aún más necesario poder generar dinámicas de grupos, es decir, integrar y hacer interactuar todos los alumnos en el espacio de aprendizaje a pesar de sus diversos niveles y motivaciones. En este sentido, las narraciones de Carme Castelvi son determinantes en relación a su modo de aprendizaje, donde el grupo adquiere una posición central. Carme explica que lo positivo de generar un trabajo en clase, es cuando los alumnos entre ellos se apoyan y estimulan en la propia clase. Nos comenta que: *«Pues el hecho que en la clase el trabajo empiece, es por esto, porque se miran a los otros, y te ayuda a rectificar sin que nadie se diga nada »*.

Desde este comentario, entendemos la importancia del grupo que se conforma en un aula, donde sin necesidad de hablar, los propios alumnos se van apoyando y enriqueciendo. El compañero es la persona que tengo al lado, que es del mismo nivel, de mi cotidianidad y que me acompaña en este proceso. Por ello, en los espacios de aprendizaje es necesario generar el proceso desde esta dimensión de grupo. Carme Castelvi precisa que el grupo refuerza el proceso de aprendizaje, que la mirada o la aprobación del otro alumno, el compañero, apoya y motiva a cada uno de ellos. Por esto podemos determinar que el trabajo desde el grupo, desde lo cotidiano, posibilita aprovechar este espacio de comunidad para favorecer el proceso y aprendizaje de cada alumno. Donde su relación con él mismo y los otros, le permitirá sobrepasar o conectar el proceso individual con el proceso grupal.

Fomentar un espacio educativo desde lo colectivo, desde lo grupal, permite que cada uno se acerque y comprenda las experiencias de los otros. Donde las propias experiencias adquieren más perspectiva, enriqueciendo su comprensión y la de los otros³²¹. Desde esta mirada, la educación adquiere un sentido trascendente-inmanente³²², donde la persona trasciende su estado individualista para reunirse y participar del grupo en lo cotidiano, en modo intenso y presente, como realidad inmanente. En esta dimensión, es también importante destacar la importancia del lugar. En efecto, el grupo se conforma en un espacio, donde justamente las aulas de educación artística suelen ser más propicias a estos intercambios, a estas dinámicas de grupos. En las aulas convencionales las mesas suelen estar en fila, una mesa delante de la otra y todas, apuntando a la pizarra. Aquí el profesor ubican un alumno por cada mesa y separado del otro. Mientras que en las aulas de plásticas, se suelen ver mesas de grupos, lugares de trabajos compartidos, espacios libres donde los caballetes se pueden situar uno al lado del otro, eliminando todas las organizaciones convencionales de las aulas. Esta realidad se relaciona con el espíritu de convivencia que se desarrolla en la clase, donde los alumnos pueden observarse entre ellos y compartir su actividad. Tienen espacio para conversar, sentarse juntos, desarrollar actividades grupales e incluso, pueden circular entre ellos. Esto fomenta otro estadio de convivencia, de estar juntos, de dialogar y compartir, de experimentar una convivencia más cercana y dialogica. Por ello, podemos apuntar este paso del *logocentrismo* al *lococentrismo*³²³, de un espacio institucional centrado en el logos, a un espacio que se vive centrado en el mismo lugar, el ambiente. En efecto, el espacio actúa también en esta convivencia y permite que se anuden las personas entre ellas. En estos comportamientos de correspondencia de los alumnos que a veces se tachan de desorden, de no estructurado, se revela otro estadio de estar juntos, otro clima de formarse en correspondencia. Es decir, no de manera individual, aislada o fragmentada. Estos modos de formación que aparecen en las aulas de plástica, pueden ser los índices de esta nueva forma de socialidad que se apunta en la educación.

Se produce una emulación en relación a la propia dinámica de la clase, del grupo y del espacio mismo. Esta emulación es la emergencia de otra forma de convivencia, de solidaridad, de orgia como lo había indicado Marta Jiménez. Es decir un ambiente, un

³²¹ Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, op. cit., p: 51.

³²² Ver Michel Maffesoli, seminario doctoral, Paris, 2008-2009.

³²³ Ver Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., p : 44.

atmosfera, una dimensión, donde el grupo se apoya mutuamente y se incita. Esto constituye la *erótica social* donde se expresa *un sensualismo local*³²⁴, por la solidaridad y lo afectivo que une los que conviven en el mismo espacio. Felix Guattari³²⁵ nos habla de *Eros del grupo*, que se refiere a una implicación afectiva de las personas en su grupo. Esta solidaridad, esta dimensión grupal produce esta emulación, no en un sentido de rivalidad, sino al contrario, por la mirada de los otros se incita a continuar en los trayectos personales, creativos, reflexivos. A profundizar y buscar otros elementos que permiten seguir en esta dinámica que se vuelve colectiva. Hacemos referencia a un espíritu de emulación, es decir una emulación mutua, generosa, contagiosa, que participa de los procesos de creación y de realización en las clases de artes. Así los alumnos se pueden inspirar del grupo y de este ambiente colectivo, siendo ellos mismos inspiradores de otros. Adviene pues, un inconsciente colectivo, una temperatura que se propaga entre ellos, que les permite de avanzar todos juntos, respetando sus distintos niveles, pero todos en una misma dinámica incitadora, estimulante, creadora. Esta creación grupal, este inconsciente colectivo que envuelve alumnos y profesores, facilita el despliegue de todas las personas que participan de ellos. Así la formación no es solamente personal, sino que se vive en colectividad, donde los otros son importantes en el clima creador. Realidad en la cual nos fundimos en los otros, creando una osmosis creativa, formativa. Hablamos entonces de una formación *singular-colectiva*, donde se introduce el oxímoron de la formación, que se realiza a nivel muy personal, pero que se dibuja en el aporte y dinámica de los otros, del grupo. Se generan estas formas de socialidades que se juntan en el mismo espacio de aprendizaje.

Sin embargo debemos señalar, que a menudo, algunos profesores suelen considerar como negativo el aspecto del grupo, ya que se enfrentan a la dificultad que éste conlleva más dispersión y desatención. En este sentido, podemos subrayar que los espacios escolares están concebidos para ir destruyendo estos aspectos «negativos» que pueden generar el grupo (como lo indicaba John Dewey³²⁶, la mala hierba). Por ejemplo, disponiendo las sillas y las mesas de los alumnos, uno a uno, en fila, con una cierta distancia para evitar las comunicaciones entre ellos. Un alumno cuando se le castiga, se le suele poner en una mesa aparte, separado del grupo. Aquí la separación se

³²⁴ Michel Maffesoli, *Après la modernité ? La conquête du présent*, op. cit., p : 746.

³²⁵ Félix Guattari, *Les Trois Écologies*, Paris, Editions Galilée, 1989,

³²⁶ John Dewey, *Experiencia y Educación*, op. cit.

convierte entonces en un manejo de las individualidades de los alumnos. Podemos pensar en la contradicción de este sistema, ya que si la educación en sí es para todos y para integrar a cualquier joven en el espacio de aprendizaje, encontramos esta tendencia a querer separar esta reunión de jóvenes para lograr sujetarlos. La separación es castigo y dominio. Se puede pensar que un alumno sólo, es más fácil de alcanzar que un grupo de alumnos, ya que si ciertos alumnos rechazan al profesor o al tema de una clase, se pueden generar una dispersión y una atracción de todos los alumnos hacia estas personas que generan el conflicto. Pero justamente la educación actual debe favorecer la actividad en grupo, porque el proceso grupal potencia su capacidad de convivencia, de formarse desde lo cotidiano, donde cada alumno sabe situarse y conformarse desde el grupo. El grupo en este sentido no es inhibitor, si es potenciado por el espacio de aprendizaje, sino que es el motor de las actividades y procesos educativos, convirtiéndose en la fuerza de la enseñanza. En realidad el grupo puede tener tanta fuerza, que seguramente muchos profesores pueden sentir miedo a la subversión del grupo, porque en definitiva el profesor se encuentra sólo frente a ellos y el grupo representa una fuerza potente.

Pero este sistema educativo masificado, es lo que ha permitido alcanzar a más jóvenes para que continúen o se integren en el proceso educativo; ya que si miramos el antiguo sistema de educación tradicional, era más dirigido a alumnos de familias pudientes que podían pedir el servicio de un profesor particular. Es decir una educación personalizada donde no se favorecía el proceso de comunidad y genera por lo tanto, una formación individualista y autónoma. Carme Castelvi agrega que los propios alumnos necesitan de los otros, ya que es una relación cercana y no es como del profesor, ya que estos no tienen relación con su cotidianidad. Es decir, se presentan alejados de sus vivencias y su entorno. Asimismo, los aportes de Isabel Herrero son significativos en este sentido, nos explica que la educación artística nos permite otro modo de convivencia. Ya que la educación artística, a parte del aspecto creativo que desarrolla, facilita visualizar otras posibilidades de formar, otras alternativas a lo que podemos tener frente a nosotros. En este sentido, es posible aceptar las posibilidades de otras visiones:

Y después que tu desde este punto de vista estas dando elemento de convivencia, porque si tu aceptas a partir de una proposición de trabajo, tienes distintas posibilidades de resolución y todas son buenas, no jerarquizas ninguna respecto de la otra, puedes hacer lo mismo respecto al físico de las personas, puede hacer lo mismo de las capacidades

intelectuales, respeto de las culturas, no tienes porque jerarquizar, es aceptar y poder consensuar.

Este aspecto de la educación artística que nos transmite Isabel Herrero es relevante ya que nos determina cómo es posible pensar la educación artística como otro modo de socialidad; porque posibilita un espacio donde no se jerarquizan las soluciones, sino el proceso que se desarrolla. Se prioriza las diversas posibilidades para acceder a un mismo punto o diversidad de puntos, creando lazos de interdependencia³²⁷ y no una independencia competitiva. Podemos agregar, volviendo a los relatos de Carme Castelví, que la educación artística desde este trabajo cotidiano colectivo, permite también una manera de convivencia, donde cada uno haciendo su actividad personal, se apoya en el otro, aceptando las diversidades de propuestas. Aquí, en efecto, como lo explica Isabel Herrero, a diferencia de otras disciplinas, donde todo se ha ido reduciendo a una serie de normas y una rigidez que deja poco espacio a lo diverso, se destaca la educación artística, como espacio de posibilidades múltiples que unen a las personas participantes, más allá de lo que puede resultar. Se basa en el proceso vivido personalmente y en común, que se puede convertir en orgía de aprendizaje, desde una efervescencia colectiva, como lo ha expresado Marta Jiménez en el primer encuentro.

Es la misma idea que transmite Alfred Porres planteando el espacio educativo como una comunidad de aprendizaje, iniciando su curso en la base de conocerse y generar una complicidad. Podríamos pensar que este modo de proceder podría ser aplicable a distintas disciplinas, sin embargo, es un modo que se puede desarrollar particularmente en educación artística por su propio enfoque de trabajar con los imaginarios de las personas, permitiendo un acercamiento subjetivo. Alfred Porres explica: «... *porque en la educación artística, creo que vienen muchos elementos que permiten, que facilitan que emerja de forma más fácil la idea de subjetividad y de contexto cultural, y de la relación entre subjetividades y cooperación, pues esto es mucho más explícito en nuestra área de conocimientos que en otras, no* ». En efecto, trabajar desde la cultura visual, que es el ámbito cotidiano de las personas, hace que se genere una dimensión cotidiana y cercana de los procesos de aprendizaje; donde el modo de formarse es próximo a la propia vida de las personas, sus afectos y sus imaginarios. Justamente se relaciona al nuevo estado de la sociedad postmoderna, que se organiza alrededor de las

³²⁷ Fritjof Capra, *La trama de la vida*, op. cit., p. 308.

relaciones sociales, en una organicidad dinámica, viva. Donde podemos observar que estas relaciones se ordenan por sus experiencias intensivas o experiencias estéticas, como determina Michel Maffesoli³²⁸. Esas experiencias reactivan las emociones, el afecto que esta al origen del reencantamiento del mundo. Un reencantamiento donde la experiencia es estética, porque participan todos los elementos de la existencia, donde los imaginarios hacen parte de la vida societal. Estos imaginarios, estas experiencias que los constituyen, se componen de lo sensible, de lo emocional, del cuerpo, la comunicación, la cultura y lo visual. Todas esas formas expresan este tejido societal y pueden ser compartidas, comprendidas desde la educación artística.

Por lo tanto, podemos destacar que la educación artística, trabajando la comprensión del ver, la comprensión del ser y posibilitando diversos acercamientos a la propia realidad, permite también otro modo de acercarse, de convivir con los otros. Donde no se priorizan unos modos de proceder sobre otros, donde no se enfatiza en unos resultados, sino en todo el proceso vivido juntos. En este sentido, es donde se puede desarrollar la socialidad, ya que la convivencia que se establece en el campo de la educación artística es aprendizaje compartido. Un aprendizaje cómplice donde la mirada y el acercamiento del otro es un potencial y no un estadio negativo como se suele considerar en otras disciplinas, por ejemplo en el copiar. En la educación artística, no es necesario vigilar si uno copia a otro, ya que cada uno puede plantear su propia propuesta, al contrario, se incentivan desde el trabajo de otro. Seguramente, como lo relativiza Isabel Herrero, tal vez no es lo que se produce en cualquier aula de educación visual y plástica, pero el sentido propio de la educación artística es justamente este acercamiento de la realidad subjetiva de cada uno. Realidad que implica la cotidianidad a través de nuestra cultura visual y la una comprensión de nuestro contexto, que nos permite una mejor comprensión de la alteridad. Así se genera otra convivencia más cercana y afectiva, que se acercaría al concepto de socialidad de Michel Maffesoli.

Es en esta puesta en relación que es posible pensar el desarrollo activo de la comprensión de sí mismo integrado al todo y así poner en evidencia, las referencias que unen la propia cultura con las de otros pueblos. M. Maffesoli³²⁹ aporta que el hombre, reconociendo lo que es, un ser sensible, acceda a la humanidad, es decir, a las relaciones con los otros. En este sentido, es importante analizar cómo este mundo imaginal nos

³²⁸ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit.

³²⁹ Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit.

permite acercarnos los unos con los otros y como se constituye esta savia societal por esta misma emoción estética que compartimos. Por ello Michel Maffesoli explica que este ambiente general sirve de revelador a las imágenes³³⁰ particulares, constituyendo la vida de todos los días. Que es de alguna manera causa y efecto de estas imágenes: una *forma formante*. Por consiguiente, la imagen se vuelve ecológica, es decir establece correspondencias y favorece las interacciones, conformando la intimidad de un grupo, de un entorno. La cultura visual, en este sentido, permite las relaciones sociales, la interacción para crear este espacio de *estar-juntos*³³¹. Por ello la educación artística puede convertirse en espacio de vibración donde se ponen en contacto las personas, lo sensible y la vida. Pensamos en una educación artística que une los propios procesos de cada persona con los del grupo y en relación a su entorno, a la naturaleza, la vida, el universo. Estar en este espacio permite un acercamiento sensible al conocimiento individual y común, para provocar una resonancia, una vibración hacia los otros; estando en un espacio cotidiano de encuentros y acercándonos a otro modo de estar juntos, de generar socialidad.

³³⁰ M. Maffesoli explica que la imagen, como «*fragment est en soi signifiant et contient le monde en son entier. C'est cela la leçon essentielle de la forme. C'est cela qui fait de la frivole apparence un élément de choix pour comprendre un ensemble social. Car ses diverses modulations, par agglomération, par sédimentation, vont, à un moment donné, déterminer l'ambiance de l'époque.*» Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit, p116.

³³¹ Idem.

PARTIE 3

Dans cette troisième partie, après avoir introduit cet élan de l'éducation sensible et artistique, de la part les professeurs comme des propres systèmes, il s'agit dès lors de mettre en valeur les formes de relations qui s'y produisent et les éléments qui nous rapprochent de cette éducation sensible vers l'entière de la personne. Pour cela, nous introduirons un thème essentiel à cette recherche : l'amour et la sympathie ou l'empathie dans l'éducation. Cette troisième partie aborde alors une étude sur les formes de relations dans l'enseignement et comment celles-ci résonnent dans la formation des personnes. Il s'agit de porter notre attention sur la notion du temps qui parcourt les espaces éducatifs où le présent et l'expérience deviennent des aspects primordiaux pour engendrer la socialité et la convivence qui se dégage dans l'enseignement affectuel. Cette troisième partie enrichie la tendance de cette recherche d'une éducation sensible, où le temps et l'amour se confrontent mais constituent et nous amènent à une formation proche de l'initiatique et vers une sensibilité écologique.

VIII. Le clair-obscur de l'éducation

Par les histoires de vie et les diverses réflexions autour d'une possible éducation sensible, nous avons mis l'accent sur l'importance de la participation du professeur comme de l'élève dans l'espace d'apprentissage. Nous nous dirigeons alors vers une éducation qui ne privilégie pas la transmission de savoirs mais qui favorise un processus interne à chaque personne, un processus organique et sensible. Ce processus fait partie d'une formation où la personne se comprend comme totalité, où la relation avec le professeur permet la compréhension de cette unicité. C'est-à-dire, la compréhension de l'élève comme faisant partie d'un espace qui se partage où chaque personne participe à ce processus, le professeur comme l'élève se situent alors dans une position horizontale et de solidarité. Le professeur ne reporte pas son autorité, mais accompagne l'élève, l'incite dans son cheminement, ses trajets, pour développer son potentiel et l'épanouissement de son être.

Notre étude porte sur ces formes de relation qui ne sont plus régies par un système de hiérarchie, mais se constitue comme un ordre naturel d'une personne qui se met au service de l'autre, au service de la communauté pour former et favoriser une socialité qui se perpétue. Les personnes sont ainsi en relation dans un ordre d'amour, permettant la perdurance de la formation de chaque personne, selon Max Scheler³³² à travers la notion d'Ordo Amoris. En effet, l'Ordo Amoris est compris comme un ordre de cet univers et de ses relations, ceci nous éclaire pour comprendre les systèmes d'interactions qui s'établissent dans les espaces scolaires entre les élèves, entre les professeurs et entre les élèves et les professeurs. Nous serons donc attentifs aux formes de reliance en tenant compte particulièrement de la sympathie ou de l'empathie dans les relations pédagogiques.

³³² Sur l'Ordo Amoris, cf. Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit., p : 54.

8.1 Effets d'attraction et de répulsion

Mais la flamme nous fascine parce qu'elle manifeste la présence d'une âme. La vie vient de l'eau, mais le feu est la vie même, par sa chaleur, par sa lumière et aussi par la fragilité.

Michel Tournier, *Le miroir des idées*

Les histoires de vie nous ont révélé tout un entrelacement de relations, de rapports qui s'établissent entre les personnes dans l'enseignement, mais surtout comment ces relations permettent que perdure la formation de chacun. En effet, par cette action de se mettre ainsi au service des autres pour les former, les accompagner, les guider dans un processus qui développe tout leur potentiel, nous nous rendons compte d'un certain ordre qui s'établit. Il émerge un effet de rapport où chacun a sa situation et reconnaît l'autre dans cette identification. Dans ce service, nous ne rendons pas seulement service à la même personne, mais en extension, en résonance, à son entourage, à la communauté. L'enseignement se constitue alors comme un acte d'amour à la personne et à la communauté, sachant aussi que ceci ne sera pas toujours bien apprécié ni valorisé, mais s'établit comme nécessité pour la perdurance de l'humanité. Nous pouvons donc faire référence à l'idée d'Ordo Amoris³³³ introduite par Max Scheler, il explique qu'il existe naturellement un ordre de relation, d'amour entre les personnes pour une harmonie de l'humanité. Cette idée d'ordre de relation est un thème qui apparaît dans les récits des professeurs qui nous parlent de service ou d'engagement, qui considèrent la dimension de compromis et de service de l'enseignement.

Dans cet ordre de relation qui se configure par l'amour, il se produit des effets d'attractions et de répulsions. Les professeurs considèrent dans leur position d'éducateur, qu'ils doivent apprécier tous les élèves, ils doivent se sentir impliqués et compromis dans ce rôle. Mais les professeurs sont attirés naturellement vers certains élèves, comme Carme Castelvi qui se souvient particulièrement des élèves brillants ou comme Georgina Escalante qui admet s'intéresser plus aux élèves fragiles. Pour les professeurs, il s'agit bien d'un effet d'attraction et de répulsion qui est plutôt refoulé car notre « conscience » ou « principes » de professeurs nous indique de ne pas différencier

³³³ Idem.

les élèves. Sur ce point, nous tenterons de dévoiler cet aspect dans la relation professeur élève, qui a été relevé dans le récit de certains professeurs et par notre expérience. C'est un effet gênant de dévoiler, mais qui naturellement s'effleure, cependant on a presque l'obligation de l'expulser par rapport à la représentation de l'enseignant. Le récit de Derna Vignoli est éclairant sur ce point car elle décrit une expérience avec un élève, avec qui elle n'a pas réussi à établir un stade de communication, car elle a senti que les deux se rejetaient mutuellement : « *Je me rappelle que dans l'atelier, il me regardait et je le regardais et je crois que les deux nous sentions : rejet. Des fois, il me semblait qu'il me regardait avec haine...* ». Bien que le commentaire soit partagé avec une certaine contrariété, elle ajoute : « *Je n'ai jamais rien su de lui. Mais il est resté en moi une certaine tristesse de ne pas avoir fait l'effort suffisant pour arriver à lui* ». Il semble poindre un indice révélateur à approfondir dans cette étude car si nous parlons d'espace éducatif comme espace de socialisation, de communauté, nous ne pouvons éviter que se produisent ces effets. Ces effets sont propres aux relations sociales, comme l'indique Michel Maffesoli :

« C'est en cela que la postmodernité inaugure une forme de solidarité sociale qui n'est plus rationnellement définie, en un mot « contractuelle », mais qui au contraire s'élabore à partir d'un processus complexe fait d'attractions, de répulsions, d'émotions et de passions. Toutes choses qui ont une forte charge esthétique. C'est la subtile alchimie des " Affinités électives", bien décrites par Goethe, que l'on transpose ici dans l'ordre du social. Ou encore la sympathie universelle de l'homme avec son environnement naturel, qui conforte son empathie particulière avec l'environnement communautaire. »³³⁴

Ainsi, ce sont bien des relations qui impliquent un processus naturel d'attraction et de répulsion, qui soulignent les unions des personnes selon ce qui se partage, selon les affinités ou selon la *fusion émotionnelle*³³⁵, même l'énergie que l'on dégage. Ruth Galve énonce cette même situation et explique que malgré le fait d'aimer ses élèves, il lui est arrivé, parfois, de sentir un rejet personnel envers un élève et dans ce cas, elle

³³⁴ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p : 15.

³³⁵ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie*, op. cit., p : 97.

s'adresse à lui avec beaucoup de professionnalité et un certain sens de l'humour. Par *professionnalité* il s'agit de relation contractuelle telle que la décrit Maffesoli, car nous sommes obligés de donner notre attention à tous, mais quand il n'existe pas d'affinité, c'est la relation contractuelle qui s'installe. La relation « contractuelle » est dominée par la représentation de chacun et la situation qu'on exerce, la profession et non la socialité que nous évoquions. Les affinités électives dont nous parle Goethe³³⁶ sont bien celles qui se constituent naturellement, par un certain magnétisme et qui vont au-delà de ce que nous pouvons dominer, elles nous resituent dans un ensemble plus vaste et sans réelle possibilité d'intervenir. Ces relations, faites d'attractions et de répulsions se constituent comme un magnétisme, un rayonnement qui nous entraîne dans des correspondances dont nous ne dominons pas tous les états.

Marta Jiménez affirme qu'elle maintient une relation naturelle avec ses élèves, il peut même lui arriver de discuter ou même se distancier avec certains. Aussi, quand Ricard Sanmarti explique que pour lui, un bon symptôme est que les élèves ne lui prêtent pas attention quand il passe par les couloirs ou à la sortie des collèges, sa notion d'invisibilité fait référence à cette énergie, cet effet d'attraction ou répulsion qui peut se ressentir envers les professeurs. C'est bien de l'énergie qui émane, autant du professeur que de l'élève. Nous ajouterons même, que ceci est souvent suffisant pour qu'un élève sache si un professeur va lui plaire ou non, dès son entrée en classe, dès la première fois, le premier regard, la première parole qu'il va prononcer vont suffire pour que les élèves le déclarent sympathique ou non, sans aucun fondement, mais par pure intuition, seulement par cette énergie qu'il dégage. Ceci peut toutefois s'accroître ou s'estomper au cours de la relation qui est continue et longue. La relation professeur élève est souvent un jeu de séduction où le professeur tâche de séduire les élèves pour attirer leur attention. Ainsi la part de séduction se révèle être un aspect essentiel de l'enseignement, car pour faire participer les élèves à cette dimension formatrice, il est souvent nécessaire de les séduire en les incitant à participer, pour ressentir cet intérêt d'être là et de formuler leurs pensées. La séduction devient un atout et favorise l'interpellation des élèves, de l'être. La séduction se présente dans le sens de captiver et c'est là que la formation prend une forme d'*érotique sociale*³³⁷ où il s'établit un nouveau lien social et

³³⁶ Goethe, *Les affinités électives*, Paris, Gallimard, 1954, préface de Michel Tournier, 1980, p : 17.

³³⁷ Michel Maffesoli, séminaire doctorale, *L'érotique sociale*, Paris, La Sorbonne, 2010-2011.

on forme l'être-ensemble, on s'unit, on s'agglutine. La relation avec ses élèves se joue alors dès le premier moment de la rencontre, où professeur et élèves éprouvent et dégagent une certaine sympathie, de la complicité pour établir un bon rapport où chacun se situe dans cette nouvelle dimension. Justement l'histoire de l'éducation démontre aussi d'innombrables histoires où le disciple était attiré ou même sentait de l'amour pour son professeur, souvent charismatique. George Steiner en donne quelques exemples, notamment : « *Un désir de plaire au maître, d'" attirer son œil aimant", est aussi patent dans le Banquet et la Cène que dans tout séminaire ou cours particulier* »³³⁸. Car dans cette séduction qui s'installe au profit de la formation de la personne, s'introduit aussi l'admiration, l'idéalisation de la personne rendant confus les sentiments.

Cette réalité s'approche alors de l'*ordo amoris* introduit par Max Scheler³³⁹. Il affirme que toute espèce d'authenticité ou fausseté d'une personne, ses tendances ou ses erreurs dans sa vie dépendent du fait qu'il existe un ordre juste et objectif qui incite l'amour ou la haine, un ordre de ses inclinations et aversions et ceci par rapport à l'effet d'attraction ou de répulsion que nous pouvons développer. Divers intérêts s'impriment dans l'esprit de la personne, ceci serait l'*ordo amoris*, qui est comme un *habitable* dans lequel nous vivons, nous marchons, que nous emportons partout où nous allons et nous voyons à travers les fenêtres de celui-ci. Nous contemplons, nous participons à notre monde depuis cette structure de valeurs. L'*ordo amoris* est cet ordre de valeur que nous transportons, c'est pourquoi tous les sentiments, acceptation, refus, résistances, font partie de ce *mécanisme sélectif de l'ordo amoris*, conduit par soi-même. Nous revenons alors au récit d'Alfred Porres, quand il explique que quand nous nous trouvons avec un groupe dans une classe, il n'y a pas seulement trois agents : professeur, élèves et savoirs, mais tous ces éléments qui configurent notre *ordo amoris* s'introduisent naturellement. Nous agissons selon nos dispositions, régulés par l'*ordo amoris* qui détermine non seulement ce que nous percevons et que nous observons mais aussi ce que nous ne percevons pas et que nous n'observons pas, ce que nous rejetons. Ceci réaffirme les observations antérieures : il est peu probable de reconnaître et de percevoir tous les processus que réalisent les élèves, nous discernons selon notre mode de pensée, notre conception et notre sens éducatif, qui correspondent souvent à ce que nous

³³⁸ George Steiner, *Maîtres et disciples*, op. cit., p: 106.

³³⁹ Cf. Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit., p : 54.

attendons de l'autre si nous ne nous laissons pas surprendre par l'apport des personnes. Ce que nous apportent les autres correspond à ce qu'indique Max Scheler³⁴⁰ : comme les choses réelles qui *s'annoncent au seuil* de notre monde comme un coup de klaxon, comme un signal pour indiquer que la chose est là. Ces choses pénètrent dans notre monde sans qu'on puisse observer leur point initial.

Mais ceci fait partie du processus d'apprentissage et des modes de rencontres dans l'espace scolaire, ceci interfère dans la manière d'être en relation avec les autres et de continuer dans ce processus de socialisation. Il est nécessaire de prendre conscience de ce stade, de cet *ordo amoris* dans lequel chaque personne vit et se protège, rendre compte de cette *détermination individuelle* comme la nomme Max Scheler³⁴¹, qui affecte les relations. Il est évident qu'il existe des effets d'attractions et même de répulsions de certaines choses ou de personnes, c'est l'*ordo amoris* qui agit sur notre ordre d'amour vers les personnes et les choses qui nous entourent. C'est depuis l'*ordo amoris* que nous attirons ou nous rejetons les choses qui peuvent pénétrer dans notre monde environnant. Nous pouvons attirer ou rejeter tout autant les personnes qui s'approchent de nous comme les connaissances ou les éléments. Nous pouvons donc affirmer que ceci est la *détermination individuelle*³⁴² de la personne, c'est-à-dire l'espace qui appartient à ce sujet et qui affecte cette personne.

Nous devons aussi souligner que quand nous parlons d'effets d'attractions et de répulsions, ceci pourrait se percevoir comme tabou dans le discours éducatif mais qui existe bien car nous nous référons à des processus naturels d'approche entre personnes. Ceci implique la part animale de chacun car le rejet ou l'attraction peuvent être simplement instinctif ou intuitif, ils évoquent la sensibilité de chacun. Comme l'indique Patrick Tacussel, dans les rapports humains, il y a d'abord une certaine attraction animale. Et si nous affirmons que les professeurs sentent cela, malgré leur propos éducatif d'accueillir chacun de leurs élèves sans distinction selon leur responsabilité d'enseignant, nous démontrons alors que le professeur ne peut avoir une attitude et une relation objective avec ses élèves, car par son côté subjectif ou sa détermination individuelle, il peut aussi sentir un certain rejet envers quelques élèves ou vice-versa. Nous affirmerions donc que l'éducation est bien une rencontre réelle entre personnes

³⁴⁰ Idem., p : 57.

³⁴¹ Idem.

³⁴² Idem.

qui n'est ni fictive ni un simulacre, car si c'était un simulacre, ces effets communs d'attractions et de répulsions entre les personnes ne surgiraient pas. Cette relation d'attraction et répulsion permet de créer aussi un équilibre où les forces d'attraction se répartiront dans l'ensemble des professeurs, chacun depuis sa proposition pourra en attirer certaines et en rejeter d'autres. Cette idée nous approche d'une éducation comme organisme vivant, dynamique, créant des noyaux, des points d'attraction, répartis en équilibre et permettant la perdurance de l'ensemble. Dans les récits des professeurs, ce côté naturel au contact des élèves se dévoile où des rejets et des attractions peuvent surgir naturellement, situant le professeur dans une dimension sensible et humaine et non comme une personne parfaite et objective qui n'éprouve rien. Comme l'indiquait Georgina Escalante, les professeurs, certains adultes, rejettent trop leurs émotions et dénaturent les relations éducatives. L'éducation conçoit les relations qui l'emplissent comme des rapports contractuels indiquant aux professeurs et aux élèves comment procéder dans ces interactions. La relation, dans ce contexte est fictive et ôte tout l'aspect naturel de la rencontre, alors que ces liens sensibles rendent le sens organique et vivant de l'enseignement. En effet, ces rapports sont propres aux relations sociales, comme l'indique Michel Maffesoli: « *Tel un patchwork, la postmodernité est faite d'un ensemble d'éléments totalement disparates qui établissent entre eux des interactions constantes faites d'agressivités ou d'amabilité, d'amour ou de haine, mais qui n'en constituent pas moins une solidarité spécifique qu'il faut prendre en compte.* »³⁴³

Le fait que se produisent ces interactions est propre aux relations sociales et déterminent les correspondances et la possibilité que s'unissent des personnes, dans un processus naturel qui implique aussi ces répulsions et agressivités ou *affinités électives* selon Goethe³⁴⁴. Pour cela même, le professeur, conscient de ces processus peut s'approcher et connaître l'élève dans un sens naturel et non rationnel. Pour connaître cette personne, nous devrions être attentifs pour comprendre sa détermination individuelle et ne pas la juger à partir de notre seule perspective. Nous entrons dans un processus d'empathie ou de sympathie qui est essentiel dans l'enseignement, car cela constitue la noosphère³⁴⁵ de chacun et des espaces éducatifs qui intègre les processus et sphères en intersection des

³⁴³ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences, op. cit.*, p: 15.

³⁴⁴ Goethe, *Les Affinités électives, op. cit.* (1980 préface).

³⁴⁵ Concept repris par Teilhard de Chardin, qui se comprend comme un espace psychique d'idées de chaque personne qui nous entoure et nous protège. Teilhard de Chardin, *Le phénomène humain*, Paris, Editions du Seuil, 1955, p : 185.

élèves, comme l'indiquait Alfred Porres, non pas pour les dominer, mais pour les potentialiser vers la formation. Mais ces processus sont visibles par les manifestations vitales et les intentions des élèves, qui vont au-delà d'une réalisation empirique ou d'une évaluation, on doit observer plus attentivement ces valeurs présentes, l'esprit, les intentions, la tendance de chaque personne

Cependant, cette détermination individuelle n'est pas subjective par le fait qu'elle est connue et réalisée par la même personne, car il est possible qu'une autre personne puisse la connaître, peut être même mieux que la propre personne. Le rôle du professeur prend toute sa valeur sur ce point, car il est possible que celui-ci puisse entrevoir les inclinations des élèves à travers leurs manifestations, connaître leur détermination individuelle et les aider à les réaliser. Comme nous l'avions évoqué à travers Saint Thomas, le rôle du professeur est un agent qui permet, facilite que la personne puisse développer son potentiel, passer à l'acte, de l'occulte à la manifestation. Selon Saint Augustin, le professeur se dirige à l'élève à l'intérieur de celui-ci, il comprend et intègre donc dans ce dialogue sa détermination individuelle et sa dimension complexe. C'est pourquoi Max Scheler explique : « *Ainsi, l'idée de la destination individuelle n'exclut pas, mais au contraire inclut, de la part des sujets éthiques, la solidarité de la responsabilité dans la faute et dans le mérite* ». ³⁴⁶

L'apport de cette réflexion est justement pour souligner que la détermination individuelle est unie à la structure du monde environnant et donc du destin. Le destin dans le sens de l'élection, c'est-à-dire une sphère de liberté et de non liberté, dans le sens de ce qui se présente à nous et que nous acceptons ou que nous rejetons. Ce n'est donc pas d'un destin fataliste dont il s'agit, mais d'un destin qui surgit de la vie de la personne et de son entourage, qui se forme en se nourrissant des contenus qui l'entourent. Il y a donc une relation avec l'élection, par le fait que la personne peut se comporter de différentes manières devant son destin : se sentir contrainte ou l'observer d'au dessus³⁴⁷ et être aussi attentif à ce qui se présente au seuil de sa porte. Ces moments où se proposent des choses au seuil des mondes de chacun, peuvent apparaître justement dans ces interstices des espaces scolaires ou dans l'expérience produite d'une

³⁴⁶ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion, op. cit.*, p : 59.

³⁴⁷ Georg Simmel apporte la même réflexion dans son écrit sur le destin, où la personne peut observer son destin par-dessus sans se contraindre ou vivre par-dessous et s'y sentir limité. Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, Paris, Payot, 1989, p: 314.

proposition éducative. Ceci surgit dans les limites de la structure et du destin de la personne où la coopération est essentielle pour être attentif, car les personnes ou les choses qui se proposent se trouvent hors de notre destin ou de notre structure. Dans cette collaboration et coopération se situe donc le destin d'un groupe et de l'humanité. La coopération est ce qui permet de modifier cette structure ou ces phases de destin où il y a un moment de choix qui fait que le destin n'est pas quelque chose de figé. Cette coopération intervient dans ce que nous exposons de l'éducation par les expériences, les interstices, le travail groupal, convertissant l'espace d'apprentissage en un processus de formation collective qui offre des nouveaux seuils. Considérer cette collaboration est nécessaire pour chaque personne afin de définir les chemins de son destin et elle est applicable à l'enseignement, où élèves et professeurs sont mutuellement coopérants dans l'élaboration de leur structure environnante.

Sans doute, les professeurs pourraient dessiner ces nouveaux seuils aux portes de l'habitable de chaque élève. Dans les mots de George Steiner : « *Chaque cliché est la mort d'une possibilité vitale, chaque belle métaphore ouvre littéralement des portes sur l'être* »³⁴⁸, ouvrir les portes de l'être, dessiner des nouveaux seuils, voici le cœur de l'enseignement. Chacun, depuis sa détermination individuelle, mais aussi conscient de la détermination de chacun et du groupe, peut agir favorablement pour constituer le destin du groupe et de chaque personne. Nous rentrons alors dans un processus de collaboration complice. Cette détermination individuelle que nous décrit Max Scheler³⁴⁹ est ce que nous appelons la personnalité. Connaître cette personnalité est un amour, un *authentique amour de soi ou amour de son propre salut*³⁵⁰. Dans cet amour, qui est contraire à l'amour égoïste, nous nous comprenons nous-mêmes mais aussi l'univers auquel nous participons. Ceci n'empêche pas qu'émergent ces effets d'attraction et répulsion, mais au contraire c'est le propulseur de la dynamique de *convivence* dans l'éducation qui permet que se constitue cette unicité par la compréhension. Ce n'est pas une compréhension depuis la conscience, mais une résonance silencieuse de notre personne et de l'univers qui devient encore plus consciente quand nous nous éloignons de cette détermination individuelle et que nous nous prêtons ou que nous suivons ces interstices qui se produisent dans l'espace éducatif permettant d'être plus proche des autres et engendrant un vrai espace de *convivence*.

³⁴⁸ George Steiner et Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève, op. cit.*, p : 89.

³⁴⁹ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion, op. cit.*, p: 61.

³⁵⁰ Idem.

8.2 La logique propre de l'amour

Ainsi, en reprenant notre point précédent, pour organiser un espace éducatif qui favorise la formation et l'épanouissement des personnes dans leur singularité, un aspect essentiel et nécessaire est l'amour, comme acte de réception, d'invitation au monde, d'offrir une entrée et accueillir la personne dans la dimension de la formation. L'intention n'est pas de définir la notion d'amour, mais dans le cadre de cette étude, de saisir sa signification dans la relation professeur élève. Nous comprenons l'amour comme la dynamique, la force, la sève régénératrice de la relation. Un amour comme le définit Georg Simmel qui permet de sortir de la vie instinctive vers un autre ordre, de produire *plus de vie* au niveau spirituel, d'*être un plus-que-la-vie*³⁵¹. Dès lors quand l'amour est présent dans cette relation, un autre mode de se rencontrer se dessine, la rencontre devient intense, dynamique et vivante. Dans les propres mots d'Edgar Morin : « *Rappelons aussi la vérité pédagogique première formulée par Platon : “ Pour enseigner, il faut de l'éros ”. Il y faut de l'amour de la connaissance, mais aussi l'amour pour une jeunesse qu'il convient d'aider à entrer dans la vie.* »³⁵² Il s'agit donc d'un amour qui se rend visible par cette relation engendrée, un amour pour participer à la vie de l'autre, l'inviter ou l'introduire dans la vie même.

L'amour a souvent été associé à l'éducation, non sans discussion ou négation. Cela va dépendre de la conception de l'amour qu'on transporte, mais comme nous l'indiquions, au-delà de définir ce mot, il s'agit d'entrevoir cette nécessité d'amour dans l'acte pédagogique. En effet, si une personne est au service de l'autre pour qu'elle développe son potentiel, il devrait y avoir nécessairement un acte d'amour pour se donner à l'autre. Joaquim Xirau³⁵³ soutient qu'il est contraire à la formation qu'une personne se croit supérieure à l'autre, qu'elle veuille éliminer les déficiences et les défauts de la personne, qu'elle se positionne par rapport à une discipline et des corrections, qu'elle ne s'accorde pas à la nature de l'autre mais qu'elle s'impose face à l'élève. Alors que pour que l'acte éducatif existe, il faut qu'il y ait de l'amour du maître envers son élève pour qu'il se potentialise, qu'il se vivifie, pour donner les conditions et les moyens nécessaires à cette réalisation. Pour Joaquim Xirau, l'amour et l'éducation confluent et sont en complète symbiose, ils se complètent, se co-aident et se stimulent pour permettre la formation, pour découvrir et illuminer les multiples réalités de la personne et les

³⁵¹ Georg Simmel, *Philosophie de l'amour*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages, 1988, p: 127.

³⁵² Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 158.

³⁵³ Joaquim Xirau, *Amor y mundo y otros escritos*, Barcelona, Ed. Península, 1993, p: 163.

potentialiser. L'activité formatrice ne peut se proposer de remplacer une réalité par une autre, de supprimer, remplacer, anéantir les forces d'une personne pour appliquer son entendement, elle met en évidence, valorise, amène à la plénitude les réalités de chaque personne et ce par un acte d'amour de vouloir comprendre et entrevoir l'autre. Ce n'est pas seulement dans le sens du maître vers l'élève, mais c'est aussi le maître qui séduit, partage cet amour pour que les personnes puissent se sentir attirées, magnétisées par ce que propose le maître et il est impossible de séduire sans aimer. Joaquim Xirau³⁵⁴ ajoute que l'amour n'est jamais la conséquence de la discrimination préalable des qualités et des défauts d'une personne, mais plutôt l'intuition de sa valeur par une estimation de la personne en son entièreté, dont l'amour seul peut promouvoir l'amour. Ainsi, dans cette éducation sensible que nous recherchons, l'amour ne peut être laissé de côté, il reprend toute sa valeur dans l'acte éducatif, comme élan nécessaire pour se donner au service de l'autre, vers l'entièreté de l'être pour sa formation et sa plénitude.

Nous ne nous référons pas à un amour abstrait, idéal, mais un amour réel qui comprend aussi ses effets d'attraction et de répulsion, un amour naturel et proche qui se vit au quotidien avec les personnes qu'on rencontre. Il ne s'agit pas de l'amour qu'ironise Unamuno³⁵⁵, par la recherche de l'idéal éducatif, en donnant de la « gelée royale » pour donner une éducation comme une abeille reine, ce qu'il nomme la « *mélisagie* »³⁵⁶. En effet, Unamuno, dans son roman *Amor y Pedagogia*, relate l'histoire de Don Avito, qui dans son propos de former son fils Apolodoro comme personne parfaite, idéale, culte, s'inspire de la métaphore apicole (pour devenir abeilles reines, les larves correspondantes sont nourries seulement à base de gelée royale), il ne voudra alors donner que de la « gelée royale » comme connaissance à son fils, mais il ne produit que le contraire, nous pourrions dire un golem. Don Avito s'était bien proposé de « faire »³⁵⁷ ce génie, de démontrer par déduction qu'il est possible de constituer un génie par la pédagogie sociologique en se basant sur la *tabula rasa* : construire un homme nouveau et parfait. Dans son propos rationnel, d'amour et pédagogie, un amour abstrait dressant tous les instincts de son fils vers la réflexion pour qu'il devienne un

³⁵⁴ Idem., p: 170.

³⁵⁵ Miguel de Unamuno, *Amor y Pedagogia. Nada menos que todo un hombre*, Madrid, Club internacional del libro, 1999.

³⁵⁶ Idem., p : 32.

³⁵⁷ Idem., p: 32.

scientifique³⁵⁸, il n'a fait que réduire la nature même d'Apolodoro, qui finalement ne s'est pas du tout développé selon ce qu'attendait Don Avito. Don Avito a même choisi sa femme de manière rationnelle pour obtenir la meilleure descendance, laissant de côté ce que désirait son cœur. Mais ce plan ordonné, parfait n'a abouti qu'à son contraire, une hétérotélie, un fils qui n'a jamais tenu compte de tout cela. Ainsi, quand nous nous référons à l'amour dans l'éducation, nous ne parlons pas d'un amour idéal abstrait, mais bien naturel, intuitif, instinctif nous pourrions dire, en correspondance aux rencontres qui s'y produisent. Des rencontres qui se constituent non pas dans une logique rationnelle et calculée comme les relations contractuelles, mais bien des relations affectuelles³⁵⁹ avec leurs effets d'attraction et répulsion. Ainsi, Patrick Tacussel, dans son étude sur *Amour et socialité*³⁵⁹, nous explique que l'amour courtois serait la première réaction historique et culturelle au monde de l'économie marchande. Où les relations amoureuses prennent un sens mercantile, l'amour dans l'éducation que nous évoquons ne correspond pas à ce sens utilitaire, abstrait, peut être même comme utopie de la relation professeur élève, mais bien d'un amour naturel qui entre en correspondance avec les relations naturelles affectives. Il est important de situer que l'amour courtois s'est développé au 12^{ème} siècle selon Ortega y Gasset³⁶⁰, il est une forme extrême de l'érotisme spiritualiste, c'est un amour enthousiaste qui parle par les gestes, la distance, établissant une nouvelle érotique. Selon Patrick Tacussel, le secret en devient *indispensable pour préserver l'intensité des relations amicales ou amoureuses*³⁶¹, pour en protéger la complicité, une complicité souvent présente dans les relations affectuelles qui se produisent dans les espaces éducatifs offerts par les maîtres clandestins. Notre société a œuvré vers le contraire pour *refouler et dissimuler la vie pulsionnelle*³⁶², en nous rapprochant plus de ce plan idéal imaginé par Don Avito, de relations parfaites vers un profit, rationalisant les relations vers un individualisme toujours plus profond. Les relations affectuelles s'opposent ainsi aux relations contractuelles, l'amour dans l'éducation nous amène à revenir sur cet affect naturel, cette inclination d'amour de la

³⁵⁸ Idem., p : 31.

³⁵⁹ Patrick Tacussel, *L'imaginaire radical. Les mondes possibles et l'esprit utopique selon Charles Fourier*, Dijon, Les presses du réel, 2007, p : 175.

³⁶⁰ Ortega y Gasset, *Estudios sobre el amor*, Madrid, Revista del Occidente, 1966, p: 178.

³⁶¹ Patrick Tacussel, *L'imaginaire radical. Les mondes possibles et l'esprit utopique selon Charles Fourier*, op. cit., p : 177.

³⁶² Idem., p : 179.

personne qui cherche le maître. L'amour est le *noyau sacré*³⁶³ de ces rencontres et en cela de la communauté, il révèle les types de relations qui s'organisent dans la formation.

Dès lors, pour saisir cet amour qui est présent dans l'acte éducatif, nous pouvons nous pencher sur les différents types d'amour³⁶⁴ que propose Saint Thomas. Saint Thomas indique trois types d'amour: le premier, l'amour de concupiscence qui est l'amour vers un bien pour soi-même, en énonçant deux types de bien: le bien de jouissance et le bien utile. Le second est l'amour de bienveillance qui signifie un bien pour l'autre, c'est un bien honnête, un bien en soi-même, quand on cherche un bien pour l'autre, sans chercher pour cela qu'il me rapporte quelque chose. L'amour de bienveillance recherche le bien de la personne, c'est un amour altruiste, une générosité en quête de ce qui est bon pour autrui. Et enfin le troisième, l'amour d'amitié qui cherche le bien pour l'autre et vice-versa. Dans ce dernier, une communication de bien s'établit, ce n'est pas une relation anonyme mais constitutive de la société. Elle est pour la connaissance de l'autre et la connaissance de la vie de l'autre par la communication. Ainsi l'amour du professeur envers l'élève correspondrait plutôt à cet amour de bienveillance, puisqu'on doit avoir de l'amour pour chercher le bien de l'élève sans le connaître. Nous pouvons aussi apporter l'analyse sur l'amour et la foi que nous offre Saint Thomas d'Aquin. Il nous explique que l'excellence est ce qui nous amène à Dieu, et dans la charité nous aimons Dieu en lui-même. Dans la foi nous adaptons Dieu à notre mode de connaître, mais dans la charité, nous aimons Dieu tel qu'il est. L'amour donne le bien en soi-même, plus que la foi qui modèle et adapte à notre mode de connaître. Ainsi la connaissance est apportée jusqu'à soi-même, on la modèle pour soi, on l'adapte, on la limite, alors que l'amour va à la recherche de l'autre, il sort de lui-même pour chercher l'autre, il nous amène au-delà de ce qu'on peut connaître d'autrui et les choses sont plus de ce qu'on peut connaître d'elles. Justement, dans un amour, quand il existe un conflit ou des limites, c'est parce qu'au-delà de l'amour, il y a l'image que nous produisons de la personne aimée et de nous-mêmes, on va modeler la personne selon notre mode de connaître ou de la représenter.

³⁶³ Idem., p. 175.

³⁶⁴ Saint Thomas d'Aquin, *La Somme théologique. Tome II, q 26, op. cit.*

Krishnamurti³⁶⁵ explique qu'il existe des conflits dans l'amour quand il existe une relation par rapport à cette image, ce patron qu'on a créé de la personne et même du concept d'amour. On subit l'influence de notre habitacle qu'évoquait Max Scheler, car nous percevons seulement par notre détermination individuelle, ce que nous comprenons et nous voulons percevoir. C'est pourquoi le vrai amour doit sortir de soi-même et des représentations, se tourner vers le présenté tel qu'il est, au-delà de ce que l'on connaît ou conçoit. L'amour va au-delà de ce que l'on peut connaître, la relation professeur élève peut être alors assimilée à l'amour de bienveillance, car on se met au service de l'autre sans le connaître. Néanmoins, après un temps, cette relation peut se convertir en amour d'amitié, puisqu'on commence à connaître ses élèves et on recherche le bien pour une personne qu'on connaît. Il y a donc une connaissance de la vie de l'autre, la personne qu'on attend chaque année. Le premier instant de la relation professeur élève serait donc un amour de bienveillance, pouvant suivre par une relation d'amitié après connaissance de l'autre. La bienveillance est cette capacité de se donner au service de l'autre, comprendre sa dimension pour la potentialiser, reprendre cette idée de service qui est au cœur de l'enseignement mais qui s'oublie souvent. Le service implique l'amour, une bienveillance à la personne qui nous autorise comme enseignant.

Ainsi, la relation professeur élève est donc plus naturelle si elle s'établit depuis l'amour et pas seulement par la foi. Car si le professeur a foi en son élève, il est en relation avec celui-ci depuis sa propre connaissance, son mode de connaissance, son moule, il l'adapte à sa détermination individuelle et il peut créer des attentes qui peuvent être frustrantes pour l'élève, comme l'a exprimé Georgina Escalante. Si le professeur a de l'amour, il ne modèle pas l'élève selon sa sphère, il se dirige vers une éducation pour le bien des personnes, vers l'amour, en étant conscient de la tendance de celles-ci, de leur être. S'il n'y a pas une ordonnance vers un bien, il y aura désordre, il n'y aura pas d'ordo amoris³⁶⁶, actuellement l'ordre de l'éducation va plutôt vers la connaissance que vers le bien, elle se dirige plutôt vers un savoir, une utilité, finalement quelque chose qui n'est pas ordonnée en rapport à la personne et donc porte à confusion. La relation s'établit alors à plusieurs niveaux, d'abord cette prédisposition d'amour de bienveillance du professeur, la confiance de l'élève et puis par la suite cette possible

³⁶⁵ Krishnamurti Juddi, *On Relationship*, HarperSanFrancisco, Krishnamurti Foundation Trust, Ltd., 1992, p: 100.

³⁶⁶ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit.

approche affective. Le professeur reçoit donc l'élève par cet amour de bienveillance, la rencontre se crée par un autre mode d'observer, de voir, c'est un autre monde qui s'ouvre à lui en apprenant aussi du processus de l'élève dans son apprentissage. Comme l'a indiqué Alfred Porres, si le professeur se situe dans un processus d'apprentissage, il recevra aussi l'élève et prendra part à cet apprentissage commun. Mais pour cela, cette réception depuis l'amour est primordiale, d'être prédisposé à la rencontre avec les élèves. Une rencontre qui ne se définit pas seulement par des paroles, un dialogue, mais aussi au travers de l'aura et l'énergie qui émanent du professeur. Comme l'indique Ortega y Gasset, au-delà des actes et des paroles, *il convient d'être attentif à ce qui est moins important : le geste et la physionomie*³⁶⁷. Pour lui, le corps, les gestes et le visage sont ceux qui laissent échapper, entrevoir les secrets profonds provenant du cœur. Ceci pourrait se définir dans ce que les inspections ont voulu mettre en valeur dans les évaluations des professeurs, en nommant un des critères évaluatifs *l'irradiation*. L'irradiation serait cet aura qu'exhale le professeur, ce rayonnement à partir de ses gestes, son visage, un regard accueillant vers l'élève. Une aura qui pourrait être son charme, le charisme, l'enchantement que répand le professeur par cet amour qui se traduit et qui affleure de son être. Comme le décrit José Ortega y Gasset³⁶⁸, l'amour distrait, nous envoie dans un ailleurs, dans notre intérieur, nous enchante, l'amour est bien un enchantement. Ainsi, l'amour devient une force magique qui enchante par son charme et qui amène comme à un état mystique, à l'épanouissement par le bonheur qu'il procure. Ces mêmes aspects peuvent s'impliquer dans l'éducation, où le professeur, par son aura, son charme, son irradiation, enchante et amène à l'épanouissement, à l'enchantement de la formation même et des personnes qui la partagent. Ruth Galve affirme qu'elle aime ses élèves: «*En réalité, j'aime mes élèves. Je les aime professionnellement. Je comprends que les aimer fait partie de mon travail. Ça ne représente pas un effort, j'ai seulement besoin d'un peu de temps, un mois ou un mois et demi.* ». Derna Vignoli exprime aussi cet accueil des élèves par le sourire, par l'ardeur et la volonté de créer une approche, par le désir d'être connectée. Pour cela, l'amour se convertit aussi en un canal, un pont vers l'altérité. Cette relation s'établit certainement par cette prédisposition et cette confiance qu'on donne aux élèves, engendrant une ambiance affective où ils sont rassurés dans le processus qu'ils réalisent.

³⁶⁷ José Ortega y Gasset, *Estudios sobre el amor*, op. cit., p: 129.

³⁶⁸ Idem., p : 106.

Ainsi, l'amour reste au centre de cette relation, un amour de service, de vouloir donner et qui implique justement aimer. En citant Gabriela Mistral, poète chilienne, qui disait dans un de ses vers : « *pour allumer des lampes, il suffit d'avoir du feu dans le cœur* », le feu est cet amour et cette prédisposition pour l'inconnu, pour être proche de la personne et pouvoir apporter dans cet accompagnement. Le feu est ce qui transforme selon Maître Eckhart³⁶⁹, car ce n'est pas le bois qui modifie le feu, mais bien le feu qui transforme le bois, la formation est ce même feu qui transforme tout en préservant l'essence des personnes. *Eadem mutata resurgo* sur l'épithaphe de Jacques Bernoulli à la Cathédrale de Bâle, nous rappelle cette transformation tout en préservant l'être de la personne. Les professeurs sont ce feu qui permet que brûlent les lampes, dans le même sens que Gaston Bachelard³⁷⁰ évoque, où les élèves seraient comme l'eau qui peut brûler, contrairement à sa substance, comme un alcool. La matière en devient folle, l'eau brûle, c'est de l'alcool, une eau concentrée, spiritueuse qui est prête à s'allumer par ce feu du professeur. Dans les mots de Bachelard : « *Quand l'alcool flambe, en un soir de fête, il semble que la matière soit folle, il semble que l'eau féminine ait perdu toute pudeur et qu'elle se livre délirante à son maître le feu.* »³⁷¹.

Le maître feu est bien une métaphore de l'action de l'enseignant, qui rend possible ce feu de l'eau, qui allume les lampes par cet amour qu'il porte et qu'il donne. Ainsi, l'amour, le feu est cette conjonction, est ce qui unit les opposés, qui permet le mariage, le noyau de la formation où la personne se remet à l'autorité de l'enseignant et brûle naturellement. Nous ne pouvons laisser ce thème sans attention, puisqu'il se relie à la nécessaire tendance d'une personne pour enseigner avec amour. Ainsi l'indique Sonie Felix : « *Pour moi, enseigner implique beaucoup plus que simplement répandre l'information aux élèves et après les examiner. Ça implique de l'amour, un compromis, du dévouement et de la patience. Pour enseigner, les professeurs doivent avoir la foi en leurs élèves et croire en eux* »³⁷². Rappelons que Sonia Nieto³⁷³ a réalisé une recherche qui recueille les histoires de professeurs, pour comprendre comment ils continuent avec enthousiasme malgré les conditions et circonstances quotidiennes. Elle détache un des

³⁶⁹ Maître Eckhart, *Œuvres de Maître Eckhart : Sermons-traités, op. cit.*

³⁷⁰ Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie José Corti, 1942, p : 113. Voir également le chapitre 6 sur le complexe de Hoffmann de Gaston Bachelard, *La psychanalyse du feu, op. cit.*

³⁷¹ Idem.

³⁷² cité par Sonia Nieto, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo, op. cit.*, p: 87.

³⁷³ Idem.

commentaires d'une professeure interviewée Mike Rose : « *L'amour vers nos élèves est une des forces qui maintient notre passion pour l'enseignement. Les formes par lesquelles nous démontrons notre amour et comment nos élèves répondent à elles sont les pivots de notre efficacité.* »³⁷⁴

L'aspect affectif que peut et doit avoir l'enseignement est bien essentiel, car comme nous l'avons indiqué au départ, l'impact que le professeur peut avoir dans la vie des élèves rend impératif le choix de nos paroles et le soin de la relation avec eux, être réceptif et attentif à cette rencontre. Cela permet que se produise une résonance, comme extension de cette relation affective dans la vie même de l'élève, du professeur et vers l'entourage.

À juste titre, ce qui nous permet de perpétuer cette résonance entre personnes et avec l'univers, c'est l'amour. Car l'amour est la tendance, l'acte qui conduit chaque chose vers le bien, ce que Max Scheler définit comme *l'action édifiante et edificatrice dans le monde et au dessus*³⁷⁵. Cet amour, dont le support est l'humain, est une fonction partielle de la force universelle qui agit sur tout. Quand une personne aime quelque chose, une connaissance, aime quelqu'un, un ami, elle sort d'elle-même, de son centre personnel, de son unité corporelle. Par cette action, elle coopère à impulser, à continuer cette tendance vers la perfection du bien dans l'amour. L'entité s'abandonne à elle-même pour participer, partager, comme *ens intentionale* avec une autre entité³⁷⁶. C'est une transcendance pour atteindre un contact vivant avec le monde dont cet amour donne la direction et le contenu. Dans cet acte, les choses participent spirituellement entre elles, comme acte de solidarité entre les unes et les autres. C'est bien pour cela que nous pouvons découvrir dans les récits des professeurs ces références de professeurs qui les ont marqués et souvent, qui font qu'ils soient professeurs et perpétuent cela. Selon Max Scheler³⁷⁷, cet amour est celui qui nous éveille pour connaître et vouloir, il est celui qui imprime une direction. Cette direction est selon, Max Scheler, la direction vers Dieu, ce « un » qui est l'amour où participe le « tout », c'est ce qui permet que toutes les choses participent spirituellement entre elles en solidarité. Ainsi l'ordo amoris est *le noyau de*

³⁷⁴ Idem., p: 147.

³⁷⁵ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit., p: 63.

³⁷⁶ Idem.

³⁷⁷ Idem., p: 64.

*l'ordre du monde en tant qu'ordre divin*³⁷⁸. Dans cet ordre se situe l'humain et les relations entre les humains, ces relations impulsées par l'amour où la personne est avant tout *ens amans*³⁷⁹. La personne engendrera des relations, non pas avec toutes les choses, mais avec celles qui font partie et qui sont déterminées par son monde de valeurs, elle attirera donc et rejettera certains contacts dans cet ordre universel, tout cela fera partie de sa conception du monde.

Dès lors, la personne se verra confrontée à une accessibilité limitée aux choses selon sa détermination individuelle. Nous nous trouvons devant diverses individualités particulières et collectives, de familles, nations, cultures, qui agissent selon leur détermination. En cela, les valeurs ordonnées appartiennent aussi à celle-ci, selon l'*ordo amoris* tel que Max Scheler l'entend: *«De même qu'appartient à cette nature la forme de processus temporel de cette représentation dans une histoire unique de l'éthos. Il va alors de soi que seul son complément, sous forme d'un aimer ensemble simultané (collectif) ou successif (historique) des régions du monde dont l'ordre est l'ordo amoris, parvient à réaliser la destination globale de l'individu "humanité"»*.³⁸⁰

L'existence de cet *ordo amoris* conduit à ce que nous nous trouvions face à une dimension totalement différente qui contient un ordre, une direction, un sens, une gradation des valeurs régis par des lois rigoureuses où tout se dirige en direction progressive vers la perfection. Ces lois internes dirigent l'acte amoureux vers les aspects qui correspondent à notre esprit, ces valeurs qui nous les rendent aimables ou non. C'est pourquoi, cet ordre n'est pas un *«chaos d'états affectifs aveugles qui se lieraient à d'autres événements psychiques et relaieraient successivement selon quelque loi de causalité»*³⁸¹. Max Scheler explique qu'au contraire c'est le revers du cosmos, un *microcosme du monde des valeurs*, c'est là que prend sens la phrase de Pascal : *«le cœur a ses raisons, que la raison ne connaît point»*³⁸². Ce cœur a sa propre logique, son propre domaine, qui ne coïncide pas avec la logique de la raison. Cet ordre, cette propre logique répond à un plan où le monde est édifié selon un monde de valeurs. Ce sont ses propres raisons, non pas des raisons en relation avec la raison de l'entendement, des relations contractuelles, mais une logique tout autre.

³⁷⁸ Idem.

³⁷⁹ Idem.

³⁸⁰ Idem., p: 68.

³⁸¹ Idem., p: 69.

³⁸² Pascal, *Pensées*, Paris, Librairie Générale Française, Le livre de poche, 2000, Fragments 680, p : 467.

Selon Edgar Morin³⁸³, il existe une relation entre la raison, l'affectivité et l'impulsion, mais aucune n'obéit à une hiérarchie face à l'autre, toutes établissent des relations qui permutent, changent, où la raison n'est pas celle qui détient le pouvoir. Le cœur répond à sa propre hiérarchie dans une logique propre à ses raisons. Ces raisons sont donc propres à lui-même et objectives sur les faits que l'entendement ne pourrait résoudre ou voir. Ainsi Max Scheler³⁸⁴ affirme qu'il existe un *ordre du cœur, une logique du cœur, une mathématique du cœur* aussi valable, rigoureuse, absolue que la logique déductive. Il explique que les états du cœur ne sont pas des états bruts, de faits unis au « je », mais un ensemble d'actes dirigés, de fonctions avec leurs propres lois qui travaillent avec précision et objectivité. Cette logique propre du cœur permet justement que des effets d'attraction et répulsion s'engendrent, car elle ne correspond pas à une approche rationnelle ou contractuelle comme l'a énoncé Jean-Jacques Rousseau dans le contrat social³⁸⁵. Bien au contraire, cette logique du cœur procède indépendamment de ce qui peut être normatif ou correct selon une conception imposée. C'est ainsi que l'humain a omis pendant des époques entières de l'humanité la vie émotionnelle, comme si c'était un fait brut, subjectif de l'humain, sans signification ni objectivité, en laissant prédominer les choses techniques que nous manipulons ingénieusement. Bien sûr, il est plus difficile de mesurer un monde si vaste, si riche comme le monde du cœur, que le monde de la technique que nous avons produit selon notre utilité.

C'est cette situation que nous trouvons dans l'éducation qui a inversé son principe. En effet, on ne considère le problème de l'éducation, la « crise de l'enseignement » que selon son système, une chose abstraite, rationalisée, mais ce qui est à la base est bien la relation des personnes. Et c'est cette relation qui a constitué le système éducatif et c'est à partir de cela nous devons repenser l'éducation. Krishnamurti³⁸⁶ nous rappelle que la société a été créée par la relation entre être humains et maintenant nous voulons résoudre tout ou changer la société en se référant à elle comme quelque chose d'abstrait, alors que la base est la relation des personnes. C'est la même situation dans l'éducation, car à l'origine, l'éducation est un espace engendré par deux personnes, deux personnes qui font part de cet *ordo amoris*, c'est-à-

³⁸³ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 27.

³⁸⁴ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit., p: 70.

³⁸⁵ Michel Maffesoli, *Matrimonium. Petit traité d'écophilosophie*, op. cit.

³⁸⁶ Krishnamurti Juddi, *On Relationship*, op. cit., p : 181.

dire deux acteurs qui se situent dans un ordre de relation, une pour servir l'autre et l'autre pour initier son parcours. Les deux participent à cet ordre divin, de cet ordre universel signalé par Max Scheler³⁸⁷, car c'est une pure tendance, une pure volonté de participer à cet espace. Toutefois, il n'existe plus cette participation volontaire, mais des obligations, des normes et des régulations. L'éducation actuelle a chavirée à l'opposé, elle s'est dogmatisée pour éliminer totalement cette relation avec l'autre qui faisait partie de la dimension d'apprentissage.

Elle n'inclut pas cet ordre d'amour qui est à l'origine de cette relation. Elle ne participe plus à l'ordre universel, une logique propre de valeurs et d'amour, mais elle s'est institutionnalisée et s'est accentuée à partir d'une logique rationnelle, où la connaissance se situe avant la personne. Il y a une recherche d'évaluation la plus objective possible, niveler les élèves pour que tous accèdent à la même connaissance, au même âge, au même moment. Malgré quelques réformes et changements d'évaluation au sein même du système mais aussi au niveau des professeurs, on ressent également des difficultés à prendre en compte ces critères de la personne. On l'évalue plutôt face à la réception de connaissances et sur une discipline, sans introduire les aspects subjectifs et émotionnels. Tous les aspects sensibles sont considérés comme non objectifs, non évaluables et donc ne s'introduisent pas ou sont éliminés du processus d'apprentissage de la personne. Nombreux sont les professeurs qui maintiennent une attitude rigide et stricte face aux élèves et ne permettent pas que s'établisse une relation cordiale entre eux, ni que s'insèrent les émotions dans l'apprentissage. Au contraire, la vie émotionnelle, au lieu de la considérer dans tout son langage symbolique, où nous pourrions trouver des relations objectives pleines de sens et de logiques sur la signification de notre vie, nous la considérons comme des phénomènes aveugles, naturels dans un sens négatif, qu'il vaut mieux dominer techniquement ou strictement pour éviter des dégâts ou des dérivations. Nous devrions être attentifs à développer l'écoute de cette logique du cœur, différente de la logique rationnelle que nous avons appliquée jusqu'à maintenant et qui régit tout le système éducatif. Max Scheler nous parle de *finesse* de l'ouïe³⁸⁸ de ce qui est devant nous. C'est-à-dire être attentif, écouter ces silences, ces mouvements imperceptibles mais réels qui se produisent dans les mêmes centres scolaires, quotidiennement, tant de la part des professeurs que des

³⁸⁷ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit.

³⁸⁸ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit., p: 72.

élèves. Prendre en compte ces actes intuitifs, les tendances, les sentiments, l'amour, la haine comme des actes objectifs provenant d'une logique propre du cœur.

Par les histoires de vie, nous pourrions déterminer que ces relations existent ou reviennent à la surface des espaces éducatifs, on ressent la tendance des personnes qui veulent se donner à l'autre, servir pour faire perdurer la formation des autres, participer à un ordre universel qui fait que les personnes puissent se former par l'accompagnement d'autres. Comme l'exprime Arthur Schopenhauer³⁸⁹, l'amour est plus un intérêt pour la collectivité, pour sa génération, sa régénération, c'est-à-dire pour ce qui s'engendre par cette relation. L'amour du professeur est naturel dans cet intérêt de continuation, de perdurance au service de la communauté. Zygmunt Bauman³⁹⁰ indique qu'aimer et aimer l'autre est un acte de perdurance de l'humanité, qui implique une transcendance de soi-même pour une survivance humaine, plus encore dans l'éducation qui participerait à la continuité vitale de soi et des autres. Cette tendance n'est pas mesurable, elle est intuitive, nous parlons souvent de la vocation, dans le sens d'un *appel* au-delà de notre propre subjectivité, cette inclination, cet appel appartient plutôt à cet ordre universel, à cet ordre qui nous conduit à la relation avec l'autre, à servir l'autre dans une solidarité organique. Cette relation professeur élève, dans le sens des maîtres clandestins que nous avons énoncé, peut se situer dans cet *ordo amoris*, dans cette logique du cœur.

8.3 La sympathie ou l'empathie

Dans cette analyse des effets d'attraction et de répulsion et de la logique de l'amour dans l'éducation, nous devons faire référence à la notion d'empathie qui est une notion clé de ces modes de relation dans les espaces éducatifs. Nous pourrions discourir que l'école est un stade où les personnes commencent à former leur cercle de sympathie où il s'engendre une confiance et un partage autour d'imaginaires communs. Cependant, nous voulons faire référence aux professeurs, qui dans leur tâche quotidienne et en étant en permanente *convivence* avec des groupes de personnes, développent une sympathie ou une empathie envers les élèves. Par l'empathie, nous nous attachons à donner de l'attention et à comprendre l'autre pour pouvoir se mettre à sa place et l'accompagner par la proximité. L'importance de l'empathie est la capacité de connexion avec ce qui

³⁸⁹ Arthur Schopenhauer, *Métaphysique de l'amour, métaphysique de la mort*, op. cit., p: 85.

³⁹⁰ Zygmunt Bauman, *L'amour liquide : De la fragilité des liens entre les hommes*, op. cit., p : 97.

nous entoure, où les personnes ne nous sont pas indifférentes, mais tout notre environnement nous affecte. L'empathie traduirait cette idée d'éducation holistique, selon Michel Maffesoli³⁹¹, en tant qu'organicité et non comme ordre mécanique, une éducation qui se constitue par ces interactions, ces plis qui font partie de l'ensemble, court-circuitant les séparations établies par la modernité³⁹². Pour cela, ce facteur doit être pris en compte dans l'éducation, développer notre capacité d'empathie et se situer avec les autres. Ainsi, il est nécessaire de dépasser les limites de notre propre expérience, éviter l'égoïsme et s'approcher de l'expérience des autres. Ceci s'ajuste à ce que présente John Dewey comme rôle de l'éducateur: « *D'autre part, il faut qu'il observe sans cesse quelles attitudes et quelles tendances se trouvent développées chez l'enfant par l'expérience qu'il poursuit. (...). D'autre part, il doit avoir cette compréhension sympathique des êtres qui lui fait saisir, au moment même, ce qui se passe dans l'esprit des élèves.* »³⁹³

Isabel Herrero parle de cette même compréhension autour d'une attitude de la personne qui nous permet de saisir ce qui arrive à l'élève et d'appréhender sa situation pour lui permettre un meilleur apprentissage et épanouissement dans le domaine scolaire. Georgina Escalante est la première à se référer à la nécessité d'avoir de l'empathie dans l'action d'enseignante, bien qu'elle nous explique que pour elle, le mot « *acolliment* » (accueil) est plus révélateur, car il se réfère à l'accueil qu'on donne aux personnes qui s'introduisent dans l'espace scolaire, puis à la dimension de formation que nous offrons, un seuil à une autre dimension. Selon Georgina Escalante le professeur doit comprendre la situation de l'élève sans le juger à partir de sa détermination individuelle. En effet, souvent les professeurs ont une attitude de perfection, de morale, de « *rectitude* » qui ne prend pas en compte leur nature ou leur état quand ils ont été eux mêmes adolescents. Ils se transposent dans une figure représentée, qui correspond plus que tout à un statut, une image créée autour du professeur mais qui concorde peu à sa nature. Ainsi, il est important que le professeur ne se distancie pas totalement de l'élève mais qu'il sache reconnaître dans son processus sa propre expérience. Cette façon de pouvoir se situer à la place de l'élève, de l'adolescent, est un pouvoir d'empathie, de comprendre l'autre depuis sa position. Georgina Escalante explique que de se situer dans leur dimension pour communiquer avec eux, c'est reconnaître leurs sentiments, les appuyer, les

³⁹¹ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie, op. cit.*, p : 124.

³⁹² Michel Maffesoli, *Au creux des apparences, op. cit.*, p : 78.

³⁹³ John Dewey, *Expérience et éducation, op. cit.*, p: 84.

valoriser, les embrasser même. Pour cela, au-delà de l'empathie, Georgina Escalante nous parle d'*acolliment*, d'accueil, car occuper ce statut c'est être capable de reconnaître les choses qui surgissent, en se rappelant les professeurs qui se sont aussi approchés d'elle par cette empathie. Isabel Herrero nous fait partager cette même réflexion. Elle nous rappelle qu'au changement de la loi après la LOGSE, on devait prêter plus d'attention à l'attitude de l'élève. Un comportement agressif pouvait déterminer une situation interne de la personne qui devait éveiller notre attention. Cependant, on n'allait pas à la racine d'un problème ou d'une situation qui surgissait dans une classe et on utilisait tout de suite le processus de punition. Introduire cette attention à l'élève c'était d'une certaine manière développer l'empathie envers la personne. Cette empathie de donner de l'attention à ce que peut ressentir un élève porte aussi sur la confiance qui s'établit, le professeur est là pour accompagner et être proche de ce qui survient visiblement et invisiblement.

Dans cette étude sur l'empathie, nous pouvons établir une similitude avec la sympathie, tel que nous le présente Max Scheler³⁹⁴. En effet, nous avons uni la relation pédagogique avec la notion d'*ordo amoris*, qui signifie que nous agissons selon notre régulation de l'*ordo amoris*, déterminant vers quoi nous nous inclinons ou ce que nous rejetons. Il se produit cette même situation dans la relation professeur élève, car il s'opère aussi cet effet d'attraction ou de rejet ce qui permet ou limite les possibilités d'apprentissage et de résonance. C'est pour cela qu'il est important de percevoir comment s'opère cette relation, mais surtout sous quelle forme, car chacun a un emplacement distinct dans l'espace éducatif où s'introduisent les formes d'empathie ou de sympathie tel que l'expose Max Scheler.

Max Scheler³⁹⁵ nous parle des formes de la sympathie similaire à l'empathie mais il donne une nuance significative pour la compréhension du domaine éducatif. Il distingue l'empathie de la sympathie par le fait que la sympathie implique une union affective avec la personne qui vit une situation ou un état affectif, alors que l'empathie conserve une certaine distance entre les personnes, elle repose sur une capacité d'imaginer ce que l'autre sent mais depuis un mécanisme cognitif sans qu'il y ait une relation avec la personne qui le vit. Ces deux notions impliquent une compréhension de ce que vit

³⁹⁴ Max Scheler, *Natures et formes de la sympathie*, Paris, Payot, 1971.

³⁹⁵ Idem.

l'autre, mais la sympathie repose sur une dimension affective, elle est donc un comportement de type réactif. Max Scheler³⁹⁶ explique que sympathiser entraîne l'intention de sentir la douleur ou la joie par le vécu de l'autre, sympathiser ne surgit pas seulement à la vue de la douleur d'autrui, mais agit comme une fonction affective. Ceci va donc intercéder dans la relation qui s'établit, comme Georgina Escalante qui explique qu'elle ne comprend pas la douleur ou la difficulté d'une personne à partir d'une compassion d'adulte, mais elle accompagne l'élève dans ses paroles dans une dimension affective. La sympathie se situerait dans le sens d'écoute et d'approche sensible, affective que nous donnons à la relation professeur élève, dans cet accompagnement le professeur établit une proximité avec la personne et donc partage une sympathie avec son vécu et ses expériences. Selon Taisen Deshimaru³⁹⁷ la sympathie s'accorde à la compassion, comme un sentir l'autre, se fondre avec lui, en s'oubliant soi-même pour accompagner. Cette position de sympathie, de compassion de Taisen Deshimaru, engage une union à l'autre, car nous ne nous situons pas depuis notre sentir ou pensée, ce qui supposerait une dualité de notre vision sur le sentir de l'autre, mais nous nous unissons avec sagesse pour aider et accompagner l'autre et se confondre avec lui dans la compréhension d'un ensemble.

Max Van Manem³⁹⁸ se réfère aussi au concept de sympathie et non d'empathie, dans la relation professeur élève. Il donne une autre nuance entre ces deux termes en expliquant que dans l'empathie, nous nous mettons dans le problème de la personne que nous avons en face et ceci peut nous affecter. Dans la sympathie nous l'accompagnons, avec humeur, nous ne nous enfermons pas dans sa souffrance qui nous empêcherait de l'aider, nous le soutenons avec affect. Sympathiser, comme participation affective, se rapproche de ce que présente la relation pédagogique, qui se donne dans le sentir la même chose que l'autre, c'est-à-dire le sentiment d'autrui avec *sa qualité et sa valeur, tel que nous le ressentons après coup*³⁹⁹. Par exemple, la cruauté ou la dureté d'une personne envers l'autre n'empêchent pas que nous puissions sentir ou comprendre ce que vit l'autre mais elle s'abstient totalement de sentiment pour l'autre, on comprend la douleur d'autrui mais cela n'implique aucune union affective ni de prendre en considération le vécu d'autrui. En outre, ce qui surgit dans ces cas de sympathie, c'est la

³⁹⁶ Idem., p: 24.

³⁹⁷ Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen*, op. cit., p: 43.

³⁹⁸ Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit.

³⁹⁹ Max Scheler, *Natures et formes de la sympathie*, op. cit., p: 25.

participation, comme par exemple dans le cas d'excitation de masse, c'est la contagion qui s'accumule et provoque un débordement de mouvement collectif émotionnel. Dans le cas de l'enseignement, où nous nous trouvons dans une situation de groupe, sympathiser peut impliquer une contagion, comme l'avait indiqué Marta Jiménez quand elle nous décrivait les cours d'arts comme orgie, c'était un mouvement émotionnel et d'excitation collective qui se produisait par la contagion. Dans les mots de Georges Bataille : « *Ce sont des contagions d'énergie, de mouvement, de chaleur ou des transferts d'éléments, qui constituent intérieurement la vie de ton être organique. La vie n'est jamais située en un point particulier : elle passe rapidement d'un point à l'autre, comme un courant ou comme une sorte de ruissellement électrique.* »⁴⁰⁰

De même que nous l'expose Georges Bataille, la sympathie produit ces ruissellements électriques dans les espaces de formations qui favorisent les unions affectives. Ainsi la sympathie implique une union affective et par là, la constitution d'un groupe de personnes, d'une collectivité liée à cette union affective formant l'ambiance. Ceci permet que chacun se développe dans un espace propice et non depuis l'individualité, mais par sa singularité vers la collectivité. Cela donne un sens plus solidaire à l'éducation, comme mouvement organique, comme forme dynamique d'un courant vital⁴⁰¹ qui se régénère depuis son propre stade.

Nous devons souligner aussi que la sympathie comme mouvement organique est le même type de mouvement qui s'engendre chez les animaux. Pour cela, nous rappelons qu'elle est réactive, instinctive, qu'elle inclut l'attraction et son contraire, le rejet comme nous l'avions exposé auparavant. Mais Max Scheler signale que les personnes ont perdu partiellement ou *obscurci*⁴⁰² cette union affective, instinctive, proche de l'animal. Comme l'indique, Edgar Morin, il est nécessaire justement de récupérer cette conscience d'identité humaine qui est l'hominisation « *car elle nous montre comment animalité et humanité, constituent ensemble notre humaine condition* »⁴⁰³ où chacun devrait prendre conscience et accepter son aspect instinctif, affectif. L'homme a gagné en capacités essentielles mais en a perdu bien d'autre et ceci par l'atrophie intellectuelle. Il a même perdu les images eidétiques, la *faculté de former*

⁴⁰⁰ Georges Bataille, *L'expérience intérieure*, op. cit., p : 111.

⁴⁰¹ Max Scheler, *Natures et formes de la sympathie*, op. cit., p: 48.

⁴⁰² Idem.

⁴⁰³ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 25.

*ces images sensibles instinctives*⁴⁰⁴ qui, chez les enfants se situent entre la perception et l'imagination. Ces images sont celles qui permettent d'accéder à l'Eidos, sans aucune contrainte, c'est-à-dire le cœur de soi, le noyau central du soi, l'essence même de sa nature et donc d'accéder à une connexion directe de la perception vers l'intérieur. Dans cette recherche d'insuffler la connaissance comme objective, l'enseignement et les relations, nous avons obstrué certains aspects sensibles de l'humain, mais les unions affectives rouvrent ces canaux, d'autant plus si elles sont en relation avec l'imagination comme l'éducation artistique. Max Scheler souligne : « *Seule la fusion affective sur le terrain vital et, sur le terrain spirituel, seul l'art de comprendre les autres conceptions du monde, quelles que soient leur forme et leur structure, pourront faire disparaître peu à peu toutes les limitations et particularités spécifiques qui rétrécissent notre horizon, comme les œillères empêchent le cheval de voir ce qui se passe à sa droite et à sa gauche* ». ⁴⁰⁵ Ces œillères que nous nous sommes appliquées en rejetant la partie affective est bien un produit de ce rationalisme dominant qui s'est installé dans toute l'éducation. L'éducation artistique est justement un espace qui peut permettre une reconnexion du sensible et du rationnel et de manière erronée, la formation artistique a toujours été considérée hors de la connaissance, de la cognition, alors qu'au contraire elle apporte ce canal. Comme l'indique Elliot Eisner⁴⁰⁶, on a trop tendance à séparer la cognition et l'affectivité où le premier se lie au savoir et le second au sentir, comme si c'était deux états différents et indépendants. L'éducation artistique dans ce sens, propose bien une relation du cognitif et de l'affectif, où se connectent les imaginaires, les sens avec les significations et les connaissances qui en découlent. Cet endroit où se produit cette union affective par cette sympathie est un point de la frange entre la conscience du corps qui ressent toutes les sensations organiques et les sentiments sensibles localisés et l'être de la personne noétique-spirituelle comme centre de tous les actes intentionnels.

Les propositions éducatives qu'ont mentionnées les professeurs dans leurs histoires de vie sont révélatrices car elles tentent de favoriser les activités expérimentales, où les personnes vivent et peuvent connecter leur vécu avec les contenus qui se proposent. Ce n'est pas un hasard que les élèves se rappellent

⁴⁰⁴ Max Scheler, *Natures et formes de la sympathie*, op. cit., p: 49.

⁴⁰⁵ Idem., p: 50.

⁴⁰⁶ Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York, Macmillan USA, 1985.

principalement des matières qui touchent les aspects sensibles de la personne, comme la musique, l'art et la gymnastique. Les matières qui intègrent les aspects sensibles et corporels favorisent cette possibilité de créer un espace d'union affective, dans une dimension collective et personnelle, en suscitant la sympathie. C'est donc dans une dimension noétique que se produit cette dimension affective, elle ne s'insère pas dans le noématique qui impliquerait une compréhension plus intellectualisée et donc éliminerait cet instinct affectif. Ainsi cette fusion affective se produit dans le règne intermédiaire de *notre constitution fondamentale* qui est la *conscience vitale*, ainsi que dans son *centre vital*⁴⁰⁷. Ce règne intermédiaire est la région et l'atmosphère psychique de nos émotions, nos impulsions, nos tendances et qui conduit à l'union affective. Pour atteindre cette union et cette ambiance propice, la personne ne peut donner d'attention seulement à son individualité mais elle doit laisser affleurer sa vie impulsive, en unissant cet état dans une *transcendance immanente* selon Michel Maffesoli⁴⁰⁸, où la personne transcende son individualité pour accéder à une dimension immanente d'union affective. Sympathiser est réellement se transférer à l'autre et à son état individuel, cela implique transcender le « moi », élargir notre vie et nous élever au dessus de nos étroitesse. Ceci se connecte au récit de Georgina Escalante, quand elle explique : « ... je dois réaliser un profond exercice d'empathie pour me mettre à la place de ce jeune qui est en train de le vivre, pour l'accompagner et essayer de l'aider dans la mesure où il le veut et le désire. Mais ceci implique sortir de moi, c'est presque avoir une vie que je n'ai pas eu. »

Max Scheler⁴⁰⁹ ajoute que le courant de notre sympathie ne peut pas dépendre seulement des changements des stimulations externes, car il surgit dans notre vie un rythme permanent de possibilités d'être sympathique et ceci ne s'opère pas seulement par le sentiment de l'instant, mais pour tout ce qu'on n'avait pas pu voir ou comprendre dans notre vie. Ceci correspondrait donc à notre sens intentionnel d'aller au-delà de notre sphère. Dès lors, favoriser l'union affective se convertit en une force en présence dans les espaces de formation qui peut permettre que chacun s'unisse et se convertisse en collectivité facilitant l'émergence de la solidarité et la socialité. Nous ne nous situons pas dans une relation intellectualisée, ayant comme axe la connaissance, mais dans une approche noétique, sensible de la formation. Une tendance à favoriser une *convivence*

⁴⁰⁷ Max Scheler, *Natures et formes de la sympathie*, op. cit., p: 53.

⁴⁰⁸ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p : 220

⁴⁰⁹ Idem., p: 75.

solidaire dans un mouvement organique où chacun s'unit à l'autre et ainsi facilite sa compréhension comme faisant part du monde.

8.4 Les formes de reliance : de l'affectif à l'affectuel

Dans une éducation qui se renoue au sensible, la relation et la rencontre récupèrent leur place principale dans l'apprentissage. En effet, les formes de relation qui s'établissent dans l'espace éducatif sont déterminantes dans la manière dont nous montrons un type de relation qui peut s'établir dans nos vies. Nous nous convertissons en modèle de formes de relation qu'ont les adultes entre eux et envers les autres. Dès lors, il est intéressant de dévoiler quel type de rapports s'établissent dans les espaces éducatifs car ils se présentent comme des relations qui se transmettront aux élèves. Edgar Morin⁴¹⁰ nous démontre que l'enseignement est relationnel par nature et la qualité des relations qui s'affirment entre enseignants et élèves aura un impact considérable dans les apprentissages de chacun. Nous avons déjà analysé ce thème sur la rencontre entre professeur et élève, car la rencontre détermine comment se positionne le professeur face à l'élève et donc quel type de relation il établira par cette rencontre. Mais il s'agit ici d'approfondir au-delà de cette rencontre et de rendre visible les formes de relations qui peuvent s'établir dans l'éducation et vers la société. Le récit d'Alfred Porres est significatif sur l'importance des formes de relations qui s'établissent dans le domaine scolaire :

« Car en référence à ce que nous disions de construire la relation pédagogique dans la classe, bien sûr si tu construis une relation dans laquelle un se dirige vers tous les autres, les autres doivent demander la permission pour parler ou doivent simplement suivre des instructions, tu enseignes un type de relation, tu es en train de construire un être en relation, et si tu mets en premier plan construire une relation dans laquelle chacun doit se responsabiliser à trouver son lieu pour apprendre, et doit se responsabiliser aussi à contribuer à l'apprentissage de l'autre, tu es en train de construire un autre type d'être en relation et donc tu es en train de contribuer à un type d'éducation ou une autre. »

Son récit met en évidence la manière d'établir la relation avec l'élève et comment elle peut déterminer un modèle de *convivence* dans sa socialisation. Comme nous avons souligné auparavant, l'éducation est une étape de socialisation d'une personne, les

⁴¹⁰ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 158.

formes de relation qui s'engendrent dans ces espaces sont celles qui se répèteront dans les autres domaines qu'occuperont les personnes par la suite comme le travail, les centres, les institutions. En effet, la première relation avec l'adulte dans le domaine public se réalise durant la scolarité et souvent c'est celle qu'il gardera comme référence. Pour cela Alfred Porres ajoute: « *Mais à travers ta matière tu as modelé une manière d'être, d'être en relation, de nier, d'ouvrir et de fermer des porte, et ceci reste, car c'est un modèle qui se répète en langue, en mathématiques et je ne sais où, je ne sais quand, et en plus ils l'intériorisent depuis la primaire et le secondaire.* » Nous nous rendons compte que l'éducation, avec toutes les personnes qui la composent, permet une forme d'être-ensemble, une forme d'initier une *convivence* qui est le propre de notre société.

Par conséquent, si on met l'accent sur l'individuel, nous sommes en train d'engendrer une société qui ne prend pas en compte son entourage, alors que si on travaille les formes de relation et qu'on introduit cet aspect dans l'espace éducatif, nous pourrions nous approcher d'une socialité vers une société plus fraternelle. Georgina Escalante souligne la nécessité de se situer dans l'enseignement comme dans de possibles rencontres, comme des stades d'être en relation où le professeur peut modifier et susciter une ambiance de proximité. Le professeur devient un médiateur de ces processus s'il inclut dans son propos pédagogique de donner de la valeur à la rencontre et aux mouvements qui s'insèrent par ces rencontres, dans ces modes d'être-ensemble. Georgina Escalante ajoute alors : « *... c'est qu'il y a du vécu, c'est-à-dire, après avoir fait cet exercice avec les jeunes, nous nous regardons d'une autre manière.* » Nous en revenons au sens de dialogue vivant et proche qui surgit au présent, sans être prédéterminé, qui a besoin de la présence des personnes impliquées avec amour et dans l'attente l'une de l'autre. Il s'établit ainsi une priorité de l'autre sur soi-même, relatif à l'idée de l'ordo amoris, où ce n'est pas un amour pour soi-même, mais un amour qui se situe dans l'ordre universel des valeurs. Ceci implique alors une existence dialogique où nous sommes par le dialogue, un dialogue comme acte d'amour. Cette existence dialogique nous permet de passer du « je » au « tu », pour construire le « nous », un « nos-otros »⁴¹¹ en espagnol, qui détermine bien cette implication de l'autre, où je me donne à l'autre, au groupe. Ortega y Gasset nous parle de la relation en « *convivencia* », en vie commune, une relation de réciprocité, ce que nous avons tenté de souligner tout au long de cette étude. Cette *convivence*, ce passage du singulier au groupe entraîne une

⁴¹¹Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, op. cit., p 215.

nouvelle réalité de *noster*, de « nosotros » (en espagnol, le nous : *nosotros* met en évidence cette intégration de l'autre : nos-otros) le nous, la relation avec l'autre, où à mesure que l'on s'approche de l'autre, il se précise et se distingue des autres et fait partie du « nous ». L'autre devient plus proche et ne se confond plus, il devient unique et commun. Ortega y Gasset nous explique les relations sociales à partir de la notion de *relation interindividuelle*⁴¹². La relation interindividuelle se comprend comme deux personnes qui par leur propre individualité vont engager une relation en face à face, en *convivence*, en vie commune : « Dans cette action ou série d'actions, ils vivent l'un en face de l'autre – que ce soit en pro ou que ce soit en contre – et pour cela, ils convivent. La relation interindividuelle est une réalité typique de la vie humaine, c'est l'humaine *convivence*. »⁴¹³

La relation professeur élève s'éclaircit par cette notion de relation interindividuelle car c'est bien une relation de *convivence* qui se forme par l'autre, avec l'autre et en l'autre. Nous établissons bien cette différence de par, avec et en, inspiré de la prière eucharistique, le crédo, car dans ce processus de relation, il y a d'abord la relation qui s'établit par l'autre, pour après ouvrir un dialogue avec l'autre et finalement se fondre en l'autre, créant cette osmose où nous formons l'ensemble.

Par cette relation interindividuelle, telle que la définit Ortega y Gasset, le « tu » plus intime apparaît, il participe au « nous », c'est la relation avec l'autre, une personne qui ne m'est plus indifférente, bien qu'au début indéterminée, elle se convertit finalement en ma propre réalité. Cette relation, cette interaction de personne à personne dans un espace de réciprocité, de « nous », se rapproche en formant une unité collective ou fondant cet espace d'*être-ensemble* selon Michel Maffesoli⁴¹⁴. L'autre représente cette union, cette *reliance* amoureuse au monde car l'autre se lie aux autres personnes dans une dynamique naturelle et effervescente. Ceci est en relation avec l'ordo amoris de Max Scheler qui comprend cet ordre comme l'essence morale de la personne, celle qui s'imprimera dans sa détermination individuelle. Un ordre où on existe en relation

⁴¹² Notion de relation interindividuelle selon Ortega y Gasset : « ...que toutes ces actions nôtres et toutes ces réactions des autres en ce qu'on appelle « relation sociale » consiste, s'origine dans un individu comme tel, moi, par exemple et elles sont dirigées à un autre individu comme tel. Par conséquent, la « relation sociale », selon ce qu'elle nous est apparue jusqu'à maintenant, est toujours une réalité formellement interindividuelle. » Idem., p 215.

⁴¹³ Idem., p 215.

⁴¹⁴ Michel Maffesoli, *Éloge de la raison sensible*, op. cit.

avec les autres, avec et dans les autres, en formant une *convivence* sous cet ordre d'amour. L'amour comme tendance qui nous conduit dans un acte vers la perfection des valeurs, de la personne en coopération. L'amour représente une force universelle qui agit sur tout comme potentialité, qui permet le devenir de l'être par le contact vivant avec l'autre, qui s'assimile à la conception d'Hésiode⁴¹⁵ de l'amour comme force génératrice de toute structure. L'important dans cette notion d'amour, c'est qu'il est infini, il n'a pas de mesure et pour cela il permet une union infinie.

Par conséquent, il y a une suprématie de l'amour sur la connaissance car il est infini. Max Scheler, en suivant la conception de Saint Augustin⁴¹⁶ indiquait que *chaque homme est ce qu'il aime*, il nous invite à redécouvrir cette prépondérance de l'amour comme conception logique, comme le revers de la logique déductive en facilitant une autre façon de s'approcher des choses, des autres, de la relation professeur élève. Car cette forme de relation n'est pas analysable selon une logique rationnelle, mais en correspondance avec cet espace intérieur qu'indiquait Saint Augustin ou avec un *ordo amoris*, ordre universel régit par l'amour. Ceci implique de transcender la frontière intime de la personne comme quelque chose d'insondable et de la comprendre depuis une autre perspective, selon un ordre de coopération, de *convivence* intime qui devient une nouvelle logique objective du cœur. Les formes de relation qui se suscitent dans les classes pourraient se diriger vers une autre logique que celles qu'on a l'habitude de suivre : par la hiérarchie, les différences numériques évaluatives, mais plutôt vers une logique plus proche, par l'affect et l'amour. Rompre ces barrières qui se forment autour des représentations des personnes, comme celles qu'on a tendance à créer autour du professeur. Comme l'indique Alfred Porres, quand il explique qu'un professeur a écrit que son premier objectif est de ne pas répondre aux questions personnelles :

« Et pour cette personne c'était important, comme une forme de se protéger face à ses élèves (...). Et l'idée pour moi, c'est très important d'arriver à construire une union, un lien, un compromis, et bon, je reprends ce schéma que j'ai problématisé et je dis que le professeur a ses savoirs et pas seulement des savoirs de programmes, il a ses savoirs comme personne, comme il se positionne face à ses élèves, et ces savoirs vont d'une certaine manière intercéder dans cette relation. »

⁴¹⁵ Cf. Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec, op. cit.*

⁴¹⁶ Saint Augustin, *De magistro, op. cit.*

C'est proposer un autre mode d'être en relation, une autre façon de considérer l'espace éducatif, une autre manière de considérer le professeur et l'élève dans la dimension formatrice mais aussi dans la société. Cette relation par l'affectivité est le détenteur de l'espace de formation, de cette ambiance où chacun participe par sa singularité et au collectif. L'affectif était le levier de la relation et de l'être-ensemble de l'espace éducatif. La relation d'amour est celle qui donne confiance à l'élève et à son processus, pour rendre la rencontre affective et faciliter l'épanouissement dans un milieu sensible en tenant compte de sa présence. L'éducation, surtout dans les milieux difficiles, tient sur cet affect, cet amour qui se donne et dont certains manquent. En réalité, les classes fonctionnaient seulement quand cette relation affective existait et que le professeur avait cette prédisposition pour s'offrir aux élèves. En effet, dans ces milieux, seule était possible la formation dans les espaces qui offraient ce lien affectif du professeur. Ainsi, ces formes de relations qui permettent la reliance est au cœur de la formation et des possibilités de potentialiser les personnes. Le professeur qui se prédispose à ça, se dispose aussi à un risque mais surtout que s'établisse un autre mode d'enseignement et de rencontrer les élèves.

Dans cette relation affective, ce n'est pas seulement une générosité envers l'élève mais aussi un enrichissement pour le professeur qui se construit et se modifie au fil des relations. Georgina Escalante éprouve cette même sensation, elle était consciente qu'elle se modifiait chaque année après la rencontre avec les élèves, où des relations diverses s'établissaient et devenaient plus intenses après une expérience ou un moment partagé. Les relations qui s'établissent participent effectivement à l'apprentissage de l'élève par cette affectivité car, en permettant une relation de proximité on permet aussi l'apport du professeur et de la connaissance, dans une confiance et une intimité créées autour de cette relation. La richesse de l'affectif est plus ample que la rationalité humaine dans le sens où il peut justement ouvrir des portes et proposer des seuils multiples pour la personne afin de l'introduire dans une nouvelle dimension qu'offre le professeur, une dimension qui prend en compte la personne qu'il a en face.

Ainsi, réintroduire l'affectif dans la relation éducative s'impose, ou plutôt l'affectuel comme dimension commune de l'apprentissage qui favorise des formes de reliance. En effet, la part affectuelle apportée à l'enseignement est ce qui permet que l'apprentissage soit partagé, en correspondance et non imposé. La relation de confiance est la première qui autorise, qui donne l'autorisation interne de la personne, de l'élève pour rentrer dans sa sphère intime qu'il expose afin d'éveiller son potentiel. Pourtant l'éducation actuelle

est bien basée sur une imposition, tout le processus est forcé, seulement par le fait que l'élève se sente obligé d'aller à l'école, ensuite, par toute la suite logique qui l'oblige à suivre des matières, des professeurs, des heures, des cours, tous forcés. Tout se réalise à l'encontre de la personne, car à aucun moment on suscite son envie, son désir d'être là, mais on part d'une obligation comme fondement de sa présence dans ces espaces. Le cursus que chacun suit ne correspond pas toujours à ses attentes mais sans doute à celles des adultes qui imposent ce qui est bien pour lui. Ceci correspond bien à cette pensée de l'éducation moderne, où on vole le temps des personnes, en les rendant dociles pour qu'ils acceptent docilement tout ce circuit. Dans un certain sens, c'est une sorte de profanation de l'être, on lui a volé son enfance. L'amour, la confiance, la relation qui peuvent s'établir dans la rencontre professeur élève, permettent de constituer cette autorisation de la personne, non comme docilité, mais comme acceptation interne, par ce dialogue interne que nous avons évoqué où chacun participe pleinement à cet espace.

Considérer l'espace éducatif dans une autre logique, envisager d'autres formes d'être en relation avec les personnes qui participent à celui-ci, comme l'exposait Max Scheler, dans une logique objective du cœur, serait un défi de l'éducation. On pourrait fonder un autre mode d'être en relation, vers le « nous », pour *convivre*, engendrer une reliance dans un ordre d'amour. Tout comme la relation éducative qui demande l'amour du professeur à l'élève, pour se donner à l'autre, dans un sens organique, pour former le « nous », où chacun est significatif pour que puisse se réaliser cette existante dialogique qui constitue l'espace éducatif. Nous disons dialogique, car dans cette relation, l'un n'annule pas l'autre mais ils *convivent*, chacun depuis leur essence, depuis ce qu'ils sont formant l'unicité. Ainsi, dans cette dimension du nous, l'affectif devient primordial. En effet, la dimension affective dans la relation professeur élève rend cette interaction plus naturelle, nous situe dans un être là. L'affectivité prend sa valeur dans le sens où on veut être là avec la personne qui se forme, comme service, un engagement humain et naturel. L'aspect affectif nous amène à cette dimension d'être là avec nos humeurs, nos sentiments pour participer à la formation de tous. Mais nous pouvons aller au-delà de cela, et apporter le néologisme que propose Michel Maffesoli, par l'affectuel : « *L'affectuel et l'émotionnel ce n'est pas uniquement de l'ordre de l'émotif ou de l'affectif, mais bien une ambiance spécifique reposant sur les processus de*

*contamination, sur le fait que toute une série de « transes » macroscopiques parfois, microscopiques souvent, constituent le terreau de la vie sociale. »*⁴¹⁷

En effet, si l'affectif se réfère à l'aspect psychologique particulier de la personne, l'affectuel nous amène à ce nous, cette *convivence* qui caractérise l'ambiance de l'espace éducatif. Cette atmosphère dans laquelle nous baignons et qui favorise la formation, est bien affectuelle, une dimension sensible collective qui va au-delà de l'individualisme pour former la reliance.

Il est donc important d'intégrer une éducation qui inclut le sensible, qui prend en compte les réalités émotionnelles de chacun des participants et les réalités affectuelles qui s'unissent au quotidien. Les processus d'apprentissage en seraient différents, engendrant d'autres relations et effets sur les personnes et dans le contexte social. A partir des liens qui se forment, par l'affect, l'émotionnel dans le quotidien, il se forme une logique nouvelle, une logique de *l'être-ensemble*, ou une logique proche du *style tactile*⁴¹⁸ selon Michel Maffesoli, où s'accroît davantage ce qui favorise le contact et privilégie la mise en relation des gens et des choses. Dans le domaine de l'éducation, on pourrait partager un vécu plus sensible, plus imaginaire et créatif, en tant que situations où s'expriment le temps immobile et le plaisir de l'instant éternel, qui renvoie à une autre conception du temps, une durée qui varie selon les personnes et leurs regroupements. Nous nous approchons alors du concept d'*époché*⁴¹⁹, où le but est mis entre parenthèses, il n'est ni valorisé ni nié, il devient un paramètre parmi d'autres de l'expérience sociétale. Nous pourrions déterminer l'éducation comme telle, depuis le concept d'*époché*, entre parenthèses, comme un temps à part mais d'une forte résonance sur les personnes qui participent à cette dimension. Celle-ci devrait se former sans but précis, ni direction imposée, mais comme mode d'être-ensemble, de *convivre* et de participer à la socialité en se formant. L'acte éducatif, porté sur l'instant, sur les moments vécus en commun, se donnerait dans un espace atemporel, un temps immobile où le proche est essentiel et ordonne les relations sociales. Un temps où, suivant les événements, les opportunités, s'organisent des regroupements ponctuels qui ne sont plus

⁴¹⁷ Michel Maffesoli, « *Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance* », Corps et culture [En ligne], N°3, 1998, mis en ligne le 12 octobre 2007. URL : <http://corpsetculture.revues.org/520>

⁴¹⁸ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p :44. Voir également José Ortega y Gasset sur la notion de tact qui détermine à la fois la présence de l'autre que l'on touche et de soi-même qui touche. José Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, op. cit., p 215.

⁴¹⁹ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit.

centrés sur la continuité ou la perspective ex-tensive (ex-tendere) mais sur la qualité d'implication, ce que Michel Maffesoli nomme la perspective intensive (in-tendere) :

*« A l'opposé d'un temps homogène et uniforme qui servait de matrice à la régularité du travail (la carrière) ou à la régularité des relations (familles, regroupements stables), il semblerait que prévale un temps du désengagement, un temps où s'expriment des instants successifs, des sincérités successives. Un temps où, suivant les occurrences, les opportunités, s'organisent des regroupements ponctuels qui ne sont plus obnubilés par la continuité ou la perspective ex-tensive (ex-tendere), mais par la qualité d'implication ce que je propose d'appeler la perspective intensive (in-tendere). »*⁴²⁰

L'espace éducatif pourrait ne plus être centré sur le temps, sur le futur, mais sur un temps présent, sur l'intensif des expériences partagées, constitué d'un ensemble de relations interactives d'affects, d'émotions, de sensations qui constituent le *corps* social. Le besoin de *reliance*⁴²¹ resurgit alors : ce qui nous relie aux autres, ce qui fait qu'avec les autres on a confiance dans le monde que l'on partage. Une éducation qui permet cette rencontre, cette reliance, trouver ce qui nous unit aux autres, à la société à laquelle on participe. L'éducation participerait ainsi à une sensibilité collective qui serait la *nappe phréatique*⁴²² de toute vie sociale.

Il est donc significatif de prendre en compte ces interactions, ces formes de relations qui s'établissent dans les espaces éducatifs. Car c'est ici que surgit la *tactilité* sociale, par cette proximité dès la formation, nous prenons conscience de la nécessité de l'autre, car nous allons toujours vers l'autre, on est complètement soi-même seulement grâce aux autres. Toute l'organicité de la vie se trouve dans un tel processus, l'acte éducatif pourrait se fondre dans ce processus à partir de relations ouvertes, émotionnelles qui s'étendent, se multiplient dans d'autres groupes, dans d'autres réalités

⁴²⁰ Idem., p : 54.

⁴²¹ Idem., p : 63.

⁴²² Michel Maffesoli explique : « Pour ma part, j'irais un peu plus loin en émettant l'hypothèse que la sensibilité collective est en quelque sorte la nappe phréatique de toute vie sociale : l'action politique s'y sustente et en est essentiellement tributaire ». Idem., p : 69.

sociétales. Ces relations permettent des unions plus amples, en engendrant une action-retro-action de tous les éléments d'un ensemble, les uns sur les autres, établissant une solidarité complexe organique. En même temps et comme réponse immédiate, cela rétroagit (rétro-alimente) sur ceux qui les réalisent engendrant ainsi une réversibilité⁴²³, permettant une circulation constante de l'ensemble.



Reliances intensives

⁴²³ Idem., p : 62.

IX. La formation Kairotique

En nous attachant à dévoiler cette éducation sensible, nous nous sommes dirigés vers l'importance des aspects émotionnels et affectifs qui se révèlent et se répandent dans les espaces scolaires, par l'union et la contagion des personnes engendrant l'ambiance propice à la formation complète de chacun. Nous nous sommes référés à une dimension d'entièreté de l'éducation en tenant compte des aspects sensibles où s'insèrent le tactile, les corps, les instincts et la sympathie. Tout cela émerge chaque jour de classe, dans chaque opportunité d'être-ensemble dans les espaces scolaires, où dans cette dimension, le présent est essentiel. Mais il semblerait que le facteur du temps soit assez imposant dans l'éducation, comme structure et maître de l'organisation des espaces éducatifs. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, actuellement, l'enseignement s'attache à nous conduire vers un futur et cette perspective n'a jamais été aussi dominante, nous nous dirigeons toujours vers un meilleur destin par l'éducation en donnant toute la valeur au futur.

La relativité du temps⁴²⁴, le temps comme dimension malléable ne peut s'infiltrer, une combinaison du temps et de l'espace semble difficile à assumer et pourtant se révèle dans les réalités interstitielles, dans l'aventure, dans le présent empli de diverses dimensions pliées. C'est pourquoi dans ce chapitre nous porterons notre attention sur l'aspect du temps en relation avec l'éducation, nous nous appuyerons pour cela sur les aspects du présent et du quotidien dans la formation qui se vivent au travers des expériences formatrices. Il s'agit alors de penser à une autre notion de temps dans les espaces éducatifs, un apprentissage qui ne soit plus dirigé vers une finalité mais qui se déroule dans l'instant présent, les moments ponctuels, les opportunités, le kairos, introduisant d'autres aspects nutritifs et formateurs : l'aventure, les corps, l'espace, configurant une dimension plus intense de l'éducation.

⁴²⁴ Stephen Hawking, *A briefer history of time*, New York, W. W. Norton, 2005.

9.1 Quotidienneté comme potentiel

Si tu connaissais le Temps aussi bien que moi, dit le Chapelier, tu ne parlerais pas de le perdre, comme une chose. Le Temps est un être vivant.

Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*

Pour réfléchir sur la dimension du temps dans l'éducation, comprendre sa position dans celle-ci et comment elle s'est modifiée au cours de notre histoire, nous réaliserons un détour par la civilisation grecque et particulièrement à Hésiode qui donne la valeur de l'éducation et de la culture au quotidien. En effet, nous avons déjà analysé les aspects historiques de la conception éducative dans la Grèce antique et comment ceux-ci se dirigeaient vers la recherche d'un idéal, l'essentiel était bien cette direction de la personne vers un idéal communautaire. Ceci fut promulgué par Homère dans l'Illiade et l'Odyssée, dont le déroulement de l'épopée se dirige toujours vers des idéaux en ayant comme référence des héros où l'intrigue se dénoue dans une relation de causes à effets. Dans cette œuvre, on considère chaque personnage, chaque fait à la lumière d'une connaissance universelle, d'une vérité permanente où tout est régi par un grand rythme en perpétuelle effervescence, une conception de la vie dominée par les lois universelles. Comme l'explique Werner Jaeger⁴²⁵, nous nous trouvons face à des êtres qui régissent leurs actes en relation avec des lois de l'harmonie et dont l'existence concorde avec le monde tel qu'il est. Toutefois, ces conceptions concernaient plutôt la vie d'un aristocrate, d'une personne noble, consciente des valeurs qu'elle appliquait chaque jour. Ces valeurs correspondaient à la société grecque intellectuelle et élevée, la noblesse homérique. Nous devons alors introduire en contrepartie de la vision d'Homère, celle d'Hésiode, pour comprendre le rôle que prend le peuple dans la transformation des idéaux aristocratiques présentés par Homère. Car ces idéaux sont ceux qui s'appliquaient comme modèle de culture à toute la nation et donc au peuple.

Hésiode présente alors une autre perspective, celle du peuple, avec une autre conception de l'éducation. En effet, il la présente à partir de la paysannerie qui ne songe

⁴²⁵ Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec, op. cit.*, p: 86.

pas du tout à cet idéal chevaleresque d'une humanité modèle, mais considère plutôt le vieux code moral, la *sagesse de l'agriculteur dans l'accomplissement quotidien d'une tâche toujours renouvelée*⁴²⁶. Le quotidien des personnes prend toute sa valeur, il se renouvelle chaque jour comme dimension éducative. Hésiode représente toute force active comme une puissance divine, celle qui permet l'origine du monde et du genre humain. Par son ouvrage la *Théogonie* ou la *Généalogie des Dieux*, réalisé dans le désir de trouver une cause véritable à tous les événements, il établit un arbre généalogique de tous les habitants du ciel et de l'enfer. Dans celui-ci, il situe le Chaos comme l'espace vide et béant, la Terre et le Ciel comme la fondation et toit de l'Univers séparé par le Chaos et l'Amour est la force cosmique créatrice de vie, les trois éléments essentiels d'une cosmogonie rationnelle⁴²⁷. Dans ce tableau, Eros a une situation primordiale car c'est la force de ce principe cosmogonique. L'Aéropagite le définissait comme *le pouvoir divin et cosmique*, Aristote parle d'un *Eros grâce auquel les formes matérielles se convertissent en la forme immatérielle* qui serait Dieu⁴²⁸. Ainsi, dans cette organisation établie par Hésiode, l'amour serait la force génératrice de toute structure, celle qui permet d'accéder à la signification universelle. Dans son système, Hésiode, donne la même valeur de force pour les forces éthiques que pour les forces telluriques et atmosphériques de la nature pour l'évolution de l'univers. Quand il envisage ces forces avec la même valeur, il unit les faits religieux, les cultes, rituels, mythes et l'expérience psychologique, où raison et imagination s'unissent, ce qui définirait l'origine de l'univers et du genre humain. Il considère donc les forces de la nature et de l'homme unies : le bien et le mal. Ce sont les forces qui régissent l'humanité, ces mêmes forces pourraient être celles qui régissent les relations qui s'opèrent dans la société et même dans l'éducation, où les aspects mythiques, rituels, imaginaires ne se séparent pas de la raison mais se forment dans une relation de correspondances. Il met alors toute la valeur sur la personne et son entourage, où la personne en elle-même n'est rien sans les forces qui l'entourent. Ceci répond à la conception d'Homère sur l'enseignement de l'*areté* pour l'homme complet, que l'homme sache voir par lui-même mais aussi accueillir dans son cœur le conseil des autres, d'hommes sages, c'est-à-dire elle est une personne réflexive par soi-même mais aussi en relation avec son entourage au quotidien.

⁴²⁶ Idem., p : 94.

⁴²⁷ Idem., p : 97.

⁴²⁸ Idem., p : 496, note 31.

La notion d'Hésiode prend toute sa valeur dans cette étude, car elle souligne la nécessité de prendre en compte l'amour comme force génératrice et d'union dans un espace social comme l'éducation. Ceci est en relation avec ce que nous exposons sur ce point, le quotidien, c'est-à-dire l'amour et le quotidien comme des forces, comme les axes de la relation et de l'éducation. Hésiode présente une conception de l'éducation à partir de la tâche quotidienne de toute personne, valorisant le travail, la sueur pour ce travail et non pas l'action chevaleresque qui se dirige plutôt vers un idéal lointain du quotidien. Tous ces efforts doivent s'accomplir selon la loi qui gouverne le monde et dès que la personne comprend cela, dans son cœur, une autre personne peut alors l'instruire et l'aider dans sa voie. Pour Hésiode, le quotidien est significatif, le travail de chacun dans un ordre universel où toutes les forces participent à ce mouvement. Les actes d'un homme par son travail quotidien et son rapport avec les autres et les dieux participent à l'unité téléologique⁴²⁹. Ceci donne une raison d'être, d'autant plus significative pour chaque personne sans nécessité d'actes héroïques mais par une activité quotidienne participant à l'univers. Cette conception de l'éducation par la quotidienneté implique cet amour qui est la force génératrice. C'est donc dans cet amour quotidien, à la vie, aux autres, par la solidarité même au paysan qu'Hésiode analyse cette classe, comme une force qui engendre aussi la culture et les transformations dans la société. Ainsi, la classe sociale paysanne, jusqu'à maintenant tenue à l'écart des valeurs de culture et d'éducation, réalise ses potentialités et restitue la potentialité de l'éducation à partir du quotidien et de l'amour.

Dans sa poésie, Hésiode apporte un aspect transfiguré de la vie des paysans, par le fait qu'eux-mêmes, conscients de leurs forces, abandonnent leur position isolée de paysans pour occuper leur place parmi les autres éléments de la société grecque. Nous avons dès lors deux positions, celle de la culture noble qui renforce ses énergies influençant toute la société et les paysans qui par leur propre force quotidienne influencent aussi dans la société. Ils établissent ainsi un équilibre dans la formation de la culture où chacun participe sans que l'un détienne l'autre de son statut. La relation de hiérarchie se perd ainsi pour donner un potentiel aux personnes par leur quotidienneté, où chacun rencontre sa signification dans la société. Ceci est essentiel dans cette réflexion sur l'éducation, car nous devrions réfléchir sur la situation que nous occupons

⁴²⁹ Idem., p : 105.

tous depuis notre activité, si elle doit être déterminée selon un idéal donné externe qui nous insuffle un modèle de culture ou si de notre quotidienneté nous pouvons donner une signification à notre action. Le propos de l'éducation par le quotidien de l'espace de formation redonne une valeur aux activités personnelles et groupales des personnes en permettant que se forment leurs propres significations sur la vie et de ceux qui les entourent. Donner toute la valeur de l'éducation à son aspect quotidien et de relation avec l'autre. Le professeur lui-même et les élèves peuvent trouver, par leurs actions quotidiennes, leur raison d'être, leur essence, non comme un idéal externe imposé mais à partir du quotidien qui modifiera le futur naturellement. Les professeurs et les élèves devraient s'approprier leur espace, leur interaction pour déterminer quelle situation ils adoptent dans la communauté et ainsi participer réellement à cette communauté par la place qu'ils occupent dans l'ensemble.

Jusqu'à maintenant le sens de l'éducation est tourné vers un futur, une formation qui amène à la perfection de la personne et à la recherche d'une société parfaite. La socialisation du jeune passe par la création d'une identité, ce qu'il doit être, elle est donc totalement dirigée vers une destinée, c'est-à-dire une formation que l'on donne pour que la personne soit menée à un futur pour devenir un individu autonome. Dans cette perspective, le présent n'est pratiquement pas pris en compte, les étapes scolaires sont présentées comme échelons que la personne doit franchir pour aboutir à une finalité, qui serait de participer à la construction de la société parfaite du futur. La personne doit alors franchir plusieurs étapes dans tout son processus formatif pour atteindre cette perfection où le moment idéal serait l'âge adulte. Ces étapes, ces contenus que doivent obtenir les personnes, sont totalement externes à leurs nécessités, à leur quotidien au moment de la scolarité et cependant ce processus occupe plus de vingt ans de leur vie. La personne est traitée comme non complète, la formation qui lui est donnée lui permettra de se compléter pour pouvoir atteindre sa perfection. L'étape adulte correspondrait à cet accomplissement, à cette perfection. Ainsi, durant vingt ans la personne est immergée dans un processus éducatif externe, en son absence, au cours duquel on lui insuffle une série de connaissances, de compétences appliquées à tous sans tenir compte de la singularité de chaque personne. On ne prend pas en compte son moment, son processus personnel dans sa formation, mais son futur, dans un sens de projection, on mobilise cette énergie individuelle et collective en fonction de ce futur parfait pour tous.

Toutes ces années d'éducation n'ont pas de valeur en elles-mêmes comme l'exprimait Alfred Porres, mais seulement en direction de... d'un futur, d'une personne qui sera adulte, comme si l'âge adulte était la perfection. Ce serait plutôt la perfection du simulacre de la société, car nous sommes bien conscients que l'adulte n'est pas un stade de perfection. Au contraire, nous participons à une formation continue où chaque moment doit avoir sa signification, non comme poursuite d'un idéal mais comme formation intégrale de l'être au quotidien en relation avec le monde. Cependant, comme nous l'avions déjà exposé, l'éducation actuelle s'est dirigée vers l'opposé, elle s'est dogmatisée en annulant cette relation substantielle entre les participants à l'espace d'apprentissage. Nous nous situons dans un rapport qui s'est intellectualisé, antinaturel, à la poursuite du temps, un temps achevé, alors que tout le potentiel et la force se trouvent dans cette ambiance affectuelle, au quotidien, par le collectif dans un mouvement organique où chacun depuis sa personne s'unit à l'autre et ainsi facilite la comvivence. Cet élan noétique, qui serait l'esprit de la formation, sensible aux tendances des personnes pour les accompagner, les potentialiser, ne peut se former que depuis les instants présents qui considèrent le processus de chacun dans sa singularité-plurielle.

Cette éducation a formé une vision un peu monstrueuse, comme un golem, une machine sans âme qui forme ou déforme chaque année tous les jeunes. Car toute cette énergie est finalement *jetée* vers un futur qui ne se produira jamais ou qui s'utilise de manière utilitaire en séparant la personne de sa tendance sensible. Pour cela, nous pourrions nous inspirer des traditions orientales, comme l'indique Taisen Deshimaru : « *Se concentrer sans but, ici et maintenant, et ne pas s'attacher à vouloir changer.* »⁴³⁰. C'est-à-dire, une formation naturelle, qui respecte la tendance de chacun et qui forme selon le rythme et l'harmonie de la personne et de la collectivité. Ceci implique de considérer le quotidien comme potentiel où chaque jour, chaque action modifie, transforme naturellement la personne et sans doute son futur. Reconsidérer cette notion de temps qui circule dans les espaces scolaires pour récupérer un espace de présent et d'instant nous renvoie à une formation au quotidien. En rappelant la notion d'amour comme force génératrice de toute structure, l'amour et la solidarité sont des forces régénératrices de l'éducation. Les forces telluriques, les forces de l'espace, les forces

⁴³⁰Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen, op. cit.*, p: 35.

éthiques font partie de tout cela, ce sont ces forces qui permettent que se forme l'ambiance, l'être-ensemble au quotidien dans l'éducation. Nous faisons référence à une éducation qui tient compte de cette action quotidienne, de cet espace où s'établit cette relation de deux personnes, suscitée par des maîtres clandestins que nous nous efforçons de révéler.

9.2 Expériences formatrices comme aventure

Dans le sens où nous orientons cette étude, toute la valeur revient au quotidien, à l'amour, à la relation avec l'autre et à la *convivence*. Nous prêterons alors attention aux réalités qui permettent que se forme cet espace quotidien et d'interactions entre les personnes, cultivant le sens de la communauté. Nous avons observé comment l'espace d'éducation artistique permet un autre mode de *convivence*, une manière de s'approcher de la socialité. En cela, les maîtres clandestins, que nous avons signalée dans la première partie de cet écrit, s'attachent à engendrer un autre type de formation, donner une autre dimension à l'espace éducatif. Une attention particulière est donnée aux moments qui s'échappent des programmes et du temps qui court dans les institutions, ce que nous nommons les réalités interstitielles, comme espaces parallèles aux structures traditionnelles. Ces professeurs, ces maîtres, sont attentifs à ces instants qui apparemment se dévient de ce qui est prévu. Nous pouvons nommer ces expériences des aventures imprévisibles, hors d'un programme et cependant où émerge un espace formatif nutritif pour ceux qui participent à celui-ci. Ces expériences comme aventures, comme réalités interstitielles nous amènent dans des errances, où les personnes vagabondent sans but défini mais réalisant un trajet initiatique. Nous faisons alors référence à la notion d'aventure de Georg Simmel⁴³¹ où il explique que ces moments sont des aventures car elles se détachent du contexte qui les limite et alors de la vie qui continue comme routine.

Au long des rencontres avec les professeurs, il s'agissait de trouver, de repérer ces moments comme des épiphanies dans leur vie mais aussi durant les années scolaires, avec les élèves, comme des réalités hors des programmes d'un cours. Cette notion d'expériences éducatives comme aventures ont été signalées comme telles seulement

⁴³¹ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité, op. cit.*, p : 305.

par quelques professeurs. Une des professeures est Marta Jiménez, qui a commencé son récit à la deuxième rencontre, en partageant un des ces moments qui s'est converti en une expérience éducative où élèves et professeurs ont pu participer à un espace de *convivencia*. « *Ces déviations* » comme aventures s'engendrent naturellement au cours d'une classe, d'un événement, de propositions d'élèves, qu'importe. Marta Jiménez nous explique : « *Bien sûr, si l'élève est motivé à réaliser des choses que je n'avais pas pensé, ça m'a toujours semblé mieux, et beaucoup de choses surgissent au milieu d'un cours éducatif, beaucoup de choses que tu n'avais pas prévu, qui des fois viennent du même centre, alors ça vaut la peine d'en profiter, quand tu vois qu'il y a tout un mouvement.* »

Ces mêmes expériences sont comme des opportunités vers un autre mode d'apprentissage. Ceci nous amène au concept du *kairos*, un *kairos* comme ces opportunités données qui nous transportent vers l'aventure où *il convient de vivre, au mieux, ici et maintenant*⁴³². Nous les considérons comme des aventures car ces moments s'insèrent par surprise par rapport à ce qui se passe quotidiennement dans le cours, c'est-à-dire à contre courant d'un programme structuré et établi d'une matière, où les heures, les minutes de cours sont prévues et mesurées. Selon la notion d'aventure introduite par Georg Simmel⁴³³, elle fait partie de notre existence et s'unit directement en avant et en arrière avec les autres, mais en même temps elle passe en marge de la continuité de la vie, en marge de ce qui est prévu et programmé par un professeur. Cette continuité correspond à notre notion de vie, des programmes scolaires qui se constituent par une série d'enchaînements d'événements qui forment le fil continu de l'enseignement. Cette conception d'enchaînement d'événements est similaire aux programmes institutionnels qui s'organisent en continuité et par succession de thématiques, de disciplines, d'étapes, où l'élève au long des heures, des jours et des années, passe d'une matière à l'autre, d'un professeur à l'autre, d'une étape scolaire à l'autre. Ainsi l'aventure se produit en marge de cette continuité de la vie, elle s'insère comme un avènement, ce qu'on n'attendait pas et qui déconcerte. Ces aventures comme avènements nous renvoient à une dimension tragique de la vie, nous renvoient à la surprise, à l'inattendu et donc au *kairos*, à des moments comme opportunités. Ce n'est pas seulement accidentel, car peu à peu elles s'inséreront dans notre vie, en s'unissant

⁴³² Kairos, en grec, signifie le moment, l'occasion et les bonnes opportunités, cf. Michel Maffesoli, *Après la modernité. La conquête du présent*, op. cit., p : 684.

⁴³³ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit., p : 306.

vers son centre. L'aventure est donc indépendante du passé et du futur, ses limites ne sont pas déterminées selon ces critères et se constituent plutôt comme moment présent dans une perspective intense.

Ainsi, quand une activité, une expérience surgissent hors du programme, le professeur n'a plus de regard futur sur cette action, il peut imaginer ce qui peut survenir, mais à ce moment, il ne dépend plus d'une prévision et les élèves peuvent participer et être créateurs de leur espace. Ça devient intense, car l'ensemble se nourrit de l'instant et de la participation des personnes présentes. Cette perspective est proche de ce que nous décrit Edgar Morin quand il nous parle de *l'écologie de l'action*⁴³⁴, qui est prendre en compte la complexité de ce qui enclenche une action, qui inclut l'initiative, l'aléa, l'aventure, l'imprévu et les dérives possibles. C'est-à-dire une action qui n'est pas réalisée ou prévue selon une organisation rationnelle, mais une action systémique en correspondance avec son entourage, elle est dynamique et complexe. Comme exemple d'aventure éducative, Marta Jiménez nous fait partager une activité qui a surgi naturellement, où elle explique, comment, en un jour peu commun, s'est créée toute une expérience qui les a accompagnés jusqu'à la fin du cours, unissant élèves et professeurs :

Bon, une fois, justement, je crois que c'était un des ces jours bizarres, [de grève]. Ce jour, peu d'enfants sont venus, car eux ils l'avaient faite la grève, mais bon, j'ai dit on va sur internet, je me souvenais que le nouveau site de Santa Monica s'était ouvert, alors j'ai dit nous allons voir la page du centre qu'ils ont réformé. Alors j'ai trouvé l'œuvre de l'artiste mexicain Alfredo Jarr, c'est une page web, rien de plus, ce sont des pages noires qui posent quelques questions : Qu'est ce que la culture ? Si la culture est universelle ? Alors nous avons regardé ça et ça les a beaucoup intéressés, ils étaient frappés par cette page, je leur ai dit on va voir, chercher sur internet qu'est ce que la culture et alors ils ont commencé à chercher, je te l'ai dit, ils étaient très peu, et certains ont commencé à noter et tout... Tiens ! Ils sont intéressés.

Un moment perdu, qui semblait n'avoir aucune signification, s'est transformé en expérience éducative, en mettant en évidence comment depuis une circonstance, une classe qui paraissait avoir peu d'importance, s'est convertie finalement en l'axe final de cours. C'est réellement une aventure car ce n'était pas une activité prévue dans le programme, mais elle l'a proposée pour passer ce jour « bizarre ». Elle s'est convertie

⁴³⁴ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 47.

par la suite en opportunité éducative, car les élèves ont été attirés et intéressés par cette proposition, au-delà de ce qu’imaginait Marta Jiménez, qui ajoute : « *Et si je dois foutre en l’air ce que j’avais planifié, désolé mais je pense que quand il y a ainsi tant d’intérêt, pour quelque chose que je n’avais pas pensé, que ça réveillerait cet intérêt et en plus j’ai noté que quand je les filmais, et bien ils se sentaient plus importants, comme je leur faisais un reportage, et ils se sont vus d’un coup et ils se sont centrés.* »

Dans ces activités éducatives qui se présentent comme *rhizomatiques*⁴³⁵, il s’est créée une certaine ouverture des élèves, l’espace devient le leur, chaque participant est en train de construire les moments qui suivent, ainsi les élèves se rendent responsables de leur espace d’apprentissages. Marta Jiménez ajoute qu’ils « *se sont centrés* », car ils se sont engagés dans l’activité qu’ils étaient en train de réaliser. Ces réalités interstitielles, ces aventures qui adviennent s’approchent plus affectivement des élèves car eux-mêmes participent activement à la continuation de cette réalité, d’une manière complice, d’abord par le propre intérêt qu’ils y portent et par l’envie de la constituer dans une perspective intensive où chacun peut s’insérer. Ce n’est pas dans une perspective mécanique qu’elle se produit, mais bien une perspective organique qui se différencie de la continuité temporelle de la vie. Car elle se situe en périphérie, mais peut répondre à une nécessité, ou contenir une signification qui s’unit à l’essence des personnes qui la vivent et du groupe qui la constitue. Elle devient une instance formatrice, comme l’exemple que nous relaté Marta Jiménez, une activité qui s’est produite en périphérie de ce qui était prévu.

Par la suite, nous avons pu assister au jour où les élèves de Marta Jiménez ont présenté le travail final, qui consistait à réaliser une vidéo présentant un aspect de la culture, en réponse aux questions du site d’Alfred Jarr. Nous avons noté une ambiance de classe intense, par une totale participation des élèves, où on ressentait que c’était leur espace, qu’ils présentaient quelque chose à eux, ils s’étaient réellement appropriés de l’activité, elle n’était pas subie mais vécue. Ils l’ont montré avec orgueil et enthousiasme, tous groupés, agglutinés sur une même table, ils regardaient ensemble les vidéos de chacun, en respectant et tenant compte de la proposition de chacun. Quand la sonnerie a retenti, personne n’a bougé, ils n’ont pas voulu aller à l’autre classe, jusqu’à ce que les vidéos ne soient pas toutes visionnées. Pour souligner l’effet de ce type

⁴³⁵ Concept de *Rhizome*, introduction du livre de Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Milles plateaux*, *op. cit.*.

d'activité dans le processus de formation des personnes, quelques mois après, nous nous sommes rencontrées de nouveau avec Marta Jiménez, les classes étaient déjà terminées. Elle m'expliqua encore l'importance de cette expérience, car les élèves ont utilisé ces vidéos et ont réalisé spontanément d'autres vidéos autour du quotidien de l'école avec l'intervention de professeurs parfois. Ils ont présenté tout cela à leur fête de fin de cours. Dans cette fête de fin d'année, qui se constitue comme une sorte de finalité de leur parcours dans le centre, ils voulaient montrer ce qui les avait marqués dans leur vie scolaire et les vidéos sur la culture ont occupé une place centrale. Ils ont présenté ainsi un processus de formation de plusieurs années en quelques minutes de vidéos autour de cette aventure éducative qui a surgi un jour « bizarre ».

Dans ces moments d'aventure, nous nous rapprochons de la notion de socialité que nous énonçons par l'éducation artistique. En effet, en s'éloignant des structures rigides des programmes, nous permettons que s'infiltrent ces interstices, provoquant une effervescence entre ceux qui participent, immergés dans cette aventure. Ils comprennent que ceci ne fait pas partie de la structure prévue de l'école ou du cours, ils se laissent emporter par cette aventure, comme s'il s'agissait d'une transgression qui les insère dans une forme de *joyeux immoralisme*⁴³⁶. La relation ne se régit pas par un moralisme propre à l'éducation, dans une perspective de futur, selon une conception mécanique et rationnelle des personnes, mais comme des moments d'effervescences où s'intègrent les processus sensibles, où s'incorporent les corps et s'établissent des relations plus affectuelles de fraternité et solidaires dans un vécu qu'ils imaginent ensemble selon Michel Maffesoli⁴³⁷. Ces espaces deviennent plus quotidiens et participent à leurs présents, à leurs ambiances, formant une communauté d'appartenance. Georgina Escalante partage ces mêmes pensées, elle essaie de développer des moments intenses, d'humeur, de tragédie ou de dialogue entre les programmes. Elle l'explique à la troisième rencontre: « *Bien sûr, le fait est comment tu le contrôles. (...) alors je fais du*

⁴³⁶ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., p : 47.

⁴³⁷ Michel Maffesoli souligne cette différence d'une conception moraliste à cette forme d'immoralisme: « *La différence qui existe entre d'une part le moralisme, le projet, une conception du temps finalisé, conception de la société reposant sur l'individu et la raison mécanique, et d'autre part un vécu plus amoral, plus sensible, plus imaginaire, envisageant l'ensemble social comme l'ordonnement d'une multitude de groupes s'ajustant tant bien que mal entre eux. Le temps social, dans ce dernier cas, étant plutôt cyclique : réceptacle de ce qui se passe plutôt que créateur d'objectifs à réaliser.* » Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit., p : 47.

théâtre, alors ils commencent à dire des choses, alors c'est ça, tu es en train de réveiller un vécu qui s'est suscité par ce que tu as travaillé, je ne crois pas que ça c'est sortir du thème, je crois que c'est le vivre. »

Ces petits moments de « *déviances* » qui se vivent dans les classes sont des instants qui deviennent plus intenses que le temps continu, car justement ils sortent du temps qui court et se situent dans une immobilisation du moment, personne ne sait ce qui va advenir par la suite, on est dans l'errance. La personne qui normalement contrôle tout : le professeur, perd ce contrôle et tous les participants s'approprient le moment, chacun participe et modifie l'événement ou plutôt l'avènement. Chacun est en train d'ébaucher une expérience, une expérience formatrice, tant pour les élèves que pour le professeur.

Revenons à la notion de *kairos*, la personne qui s'en remet à l'aventure, à ces interstices est une personne qui vit par le *kairos* et non le *chronos*. Elle ne se marque pas par un temps, une continuité de la vie où chaque fragment correspond à une pièce rationnelle de celle-ci. Au contraire, la personne qui se situe dans le *kairos* est attentive aux opportunités, vit les instants comme des aventures qui se détachent d'un parcours continu mais qui s'insèrent aussitôt dans le sens de sa vie. Il faut bien être attentif à ces moments, comme professeur, saisir ces moments, ces instants nutritifs qu'il faut repérer. Par ce *kairos*, dans ces instants, le professeur peut discerner les moments formateurs de l'élève, être réceptif à ce qui est invisible car il nous est toujours difficile de comprendre le moment où l'élève adhère, comprend, interpelle une connaissance, une pensée. C'est bien ce qui se passe à côté d'un enseignement basé sur des savoirs, mais dont il ne faut pas omettre, car sans doute là est le cœur de la formation. Les professeurs qui opèrent par instants, bien que ce ne soit pas toujours conscient, agissent en marge des institutions au sein desquelles ils sont actifs, ils se situent dans le *kairos* par l'aventure. Le processus d'apprentissage dans la classe d'arts plastiques se joue comme un *flottement*, comme une *dérive*, un *mou*, un *flou* où tout le monde participe et cherche dans son travail. Dans ce climat de *dérive* et de *flottement*, c'est comme une aventure où les sujets s'initient mais on ne sait jamais où ceci mènera. Il ne procède pas par un enchaînement de travaux bien programmés mais par une continuation naturelle selon ce qui émerge. Les élèves, malgré le fait d'être dans un espace institutionnel suivis par un programme, ils oublient le programme et ils s'éloignent en permanence de ces questions. Ainsi, c'est bien à une aventure que participent les élèves dans les classes d'arts où finalement ils s'engagent d'autant plus et personnellement, tout le monde

participe au vécu et à la suite du cours par ses apports, mais sans se préoccuper d'où ça les mènera. Ainsi, dans les arts plastiques, on est souvent dans l'avènement, on travaille surtout sur le quotidien, la surprise, l'aventure, sans désir de maîtrise, mais plutôt pour permettre que chacun développe son processus. Dans cette aventure de la formation, personne ne sait où elle les mènera, c'est une errance, un cheminement de chaque élève mais où tout le monde est impliqué, même le professeur vagabonde dans ces trajets sans objectifs prédéfinis. Le professeur participe donc à cette surprise, mais il participe et vit avec eux les processus, les trajets, l'émulation et la dynamique.

Alfred Porres nous explique également que dans sa manière de proposer l'espace d'apprentissage, pour former une ambiance de complicité, il engage aussi la notion d'aventure. Les élèves ont avoué qu'en commençant le cours avec lui, ils ont été surpris de ce nouveau mode d'envisager l'apprentissage, où ils pouvaient apporter et n'étaient pas en marge de l'enseignement. Cependant ils ont souligné qu'ils ne comprenaient rien, mais ils savaient qu'à la fin, ils pourraient réaliser des connexions avec plusieurs réalités. Ils ont donné leur confiance à la proposition d'Alfred Porres, par l'aventure, vers l'inconnu sans savoir ce qui pourrait arriver. Selon Raymond Lemieux, cette action du professeur implique un risque : « *Il est celui qui prend un risque avec l'être humain qui est devant lui, qu'il accompagne* »⁴³⁸. Il y a un risque, car les élèves comme le professeur, s'engagent dans cette aventure qui ne se dirige pas vers une finalité précise, mais qui s'attache à former et à engendrer un espace d'apprentissage partagé, qui se ne base pas sur des résultats mais sur le processus qui se vit. Ceci permet de remettre en question non seulement les savoirs figés, les programmes et mêmes les conceptions que chacun transporte, on se donne l'opportunité de créer et franchir des seuils, des portes vers d'autres perspectives. En effet, par cet objectif d'inculquer des savoirs à chaque élève, on ne fait que fermer des portes, des fenêtres, on empêche que l'imaginaire de la personne et sa créativité se développent, on lui donne des vérités bien fermées ou des *certitudes fausses* comme l'énonçait Simone de Beauvoir⁴³⁹. C'est-à-dire des vérités dissociées qui s'autodétruisent au fur et à mesure qu'on passe par les diverses matières et niveaux de l'enseignement. On est alors immergé dans des heures et des jours où chaque professeur nous donne leurs vérités correspondants à ses matières, des vérités

⁴³⁸Raymond Lemieux, *Héritage et éducation de la foi : défis posés au christianisme à l'aube du millénaire. op. cit.*

⁴³⁹ Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée, op. cit.*, p : 30.

qui ne tolèrent aucune options, seulement de les accepter et de les avaler telles qu'elles sont données. On anéantit les imaginaires de l'enfant, ce que peut susciter une pensée, un mot, une phrase pour lui en donner un contenu irrévocable, comme l'indique George Steiner : « *L'horreur de notre enseignement, de sa fausse réalité – un réalisme brutal et faux –, c'est d'amoindrir les rêves de l'enfant.* »⁴⁴⁰. En effet, ses rêves, son imaginaire n'ont plus de place, n'ont pas d'espace dans l'éducation moderne. C'est pourquoi, Michel Foucault⁴⁴¹ indique qu'il est nécessaire de chercher une pensée du dehors, cette pensée spirituelle, sensible pour revoir ce qui se passe ici et maintenant. Dès qu'on peut réaliser ce pas hors de ce qui a déjà été pensé, dès qu'on s'aventure en dehors du reconnaissable et du rassurant, de nouveaux seuils se dessinent et ce qui est figé, saturé s'écroule sous cette même avancée. Cette aventure, cette pensée du dehors, implique une ouverture à l'inconnu. Ce lâcher prise, c'est une sorte de pas vers l'aventure, lâcher prise signifie donc ne pas vouloir dominer l'espace et la formation, au contraire, permettre que s'engendrent des réalités autres, que surgisse l'imprévu et qu'émergent les sensibilités de chacun dans cette expérience par l'art. Aller vers le non sûr, c'est se pencher dans le mystère et souvent c'est ce qui entraîne un mouvement interne dans les personnes, par cette excitation de se trouver dans l'aventure de la connaissance, tel que l'exprime Cécile Ladjali : « *Ce qui compte avant tout, c'est l'étonnement, l'espèce de transe qui nous prend quand on est mis en contact avec l'étrange et le merveilleux.* »⁴⁴²

L'éducation artistique par cette expérience esthétique favorise ces processus, car la formation part de l'expérience, du vécu, des intensités et tient compte de la singularité de la personne. L'approche de l'éducation artistique nous connecte au merveilleux, à l'étrange par la propre aventure qu'elle propose, qui nous introduit dans le mystère. L'intime, le spirituel, le sensible s'unissent par l'expérience artistique. Elle invite à un autre rapport à soi, un autre rapport au monde, un autre rapport du temps. On n'est plus dans le temps, le temps mesuré ou utile, on est dans une autre forme de temps.

Car, dans cette formation, la personne est présente, elle est là et active dans son apprentissage, elle le vit quotidiennement et établit les rapports aux instants, au temps et au monde. L'expérience artistique est la part du sensible qui enrichit la pédagogie, comme accompagnement, un trajet par l'aventure. Il est essentiel de porter les élèves vers l'aventure, vers le risque, mais le professeur doit toujours être là pour

⁴⁴⁰ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 98.

⁴⁴¹ Michel Foucault, *La pensée du dehors*, Fata Morgana, Paris, 1966.

⁴⁴² George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 99.

accompagner, partir avec eux dans cette aventure, en leur montrant qu'il ne les abandonnera pas. L'action du professeur dans ces moments d'aventures est réellement d'accompagnement et d'implication dans tout le processus qui s'engendre, de s'enthousiasmer avec eux. L'aventure comporte cette part d'inconnu et qui rend possible que tout le monde participe en horizontalité dans ces formes d'enseignements. Une autre relation à la formation est possible où s'introduisent, participent pleinement les émotions, les processus personnels de chacun dans une dimension affectuelle. Vivre l'aventure sort de tout ce système de vie figée où chaque étape complète l'autre dans un sens global. L'aventure est un vécu différent, un vécu intensif, qui s'approche des opportunités, du kairos que l'on prend et qu'on insère dans sa personne par la signification qu'on lui attribue. Mais comme le remarque Georg Simmel⁴⁴³, ceci répond souvent à une configuration intérieure de la personne. Celle-ci doit être attentive pour distinguer ces instants qui l'amèneront à l'aventure, au kairos, ceci implique de percevoir au-delà de la totalité immédiate de sa vie. Par ces moments d'opportunités, on ne sait pas si ce fragment sera harmonique ou non et donc entraîne un certain risque. Ainsi, Edgar Morin souligne que « *Tout ce qui comporte chance comporte risque, et la pensée doit reconnaître les chances des risques comme les risques des chances.* »⁴⁴⁴

L'aventure implique ce saut vers le non-sûr, vers les opportunités hasardeuses qui peuvent nous favoriser ou au contraire nous dévier. Georg Simmel⁴⁴⁵ compare celui qui se lance à l'aventure au joueur. En effet, les deux s'en remettent au hasard, mais un hasard en leur faveur, comme opportunité, où vivre cette aventure sort d'un système de vie régulée. L'aventure est un vécu intensif qui ne rentre pas dans le chronos, dans le temps, il est atemporel comme une opportunité que l'on cueille. Nous ne nous situons pas dans un discours d'émancipation mais de présentéisme⁴⁴⁶, où nous acceptons le tragique, nous ne sommes pas centrés vers un devenir mais dans un processus quotidien et immanent de vitalité. Comme l'exprime Edgar Morin : « *Une grande conquête de l'intelligence serait de pouvoir enfin se débarrasser de l'illusion de prédire le destin humain.* »⁴⁴⁷, en cela, comprendre l'histoire humaine comme une aventure inconnue.

⁴⁴³ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit.

⁴⁴⁴ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p 50.

⁴⁴⁵ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit., p : 309.

⁴⁴⁶ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p : 159.

⁴⁴⁷ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 43.

Dans ce sens, la position du professeur est essentielle, car c'est lui-même qui doit se situer dans une position d'aventure, se placer dans une instance de présent, sans vouloir prévoir les résultats qui peuvent surgir des expériences, mais dans une finalité de former les personnes au quotidien et de participer à cet espace d'apprentissage. Dans ce même accompagnement, le professeur réalise le parcours avec eux de forme horizontale et non par devant, dans une structure verticale. En se situant dans la même aventure éducative en même temps que les élèves, la position du professeur se déplace, gardant une position d'accompagnement, mais à partir de situations beaucoup plus intenses, internes, partageant avec eux ce qui surgit. C'est ce qui se produit dans l'aventure, c'est une nouvelle situation qui survient à la personne, le professeur s'introduit dans une nouvelle situation, car comme l'explique Georg Simmel⁴⁴⁸, l'aventure paraît tellement séparée des points centraux de notre « moi » qu'elle s'évade des trajectoires de notre vie, nous pourrions même penser que c'est une autre personne qui la vit. Il y a donc une perception interne et externe de l'aventure, le fait que nous puissions nous sentir comme étant une autre personne qui la vit et qui s'approche de l'autre.

Comme nous l'indiquions au sujet de l'expérience et en revenant à John Dewey⁴⁴⁹, le professeur est essentiel comme personne qui facilite l'ambiance d'une classe, d'un groupe, en permettant qu'elle soit favorable à chacun et à la collectivité. Cette notion d'expérience acquiert aussi un sens éternel car elle s'introduit dans mon monde et reste en lui et c'est par continuité qu'elle peut s'étendre dans le chronos. Mais l'expérience en soi vient d'un moment, d'un instant et elle produit cette opportunité d'être-ensemble. C'est ainsi que l'éducation prend un sens présent, comme espace de l'instant et de l'opportunité, bien qu'elle puisse modifier le futur. Comme l'exprime John Dewey: « *Quoi qu'on fasse, le présent affecte l'avenir. Et ceux qui, en général, ont quelque idée de cette relation, ont déjà atteint leur maturité. (...) L'éducation, entendue comme un processus de développement et de maturation, doit se dérouler continuellement au niveau du présent.* »⁴⁵⁰

Cette notion de John Dewey se rapproche du sens que nous voulons donner pour une éducation basée sur le présent, le moment ou l'instant, au quotidien comme l'indiquait Hésiode. Le professeur permet, par ses actions, que se produisent ces instants et facilite

⁴⁴⁸ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité, op. cit.*, p: 306.

⁴⁴⁹ John Dewey, *Expérience et éducation, op. cit.*

⁴⁵⁰ Idem., p: 98.

l'interaction et la relation de lui-même avec l'élève et entre le groupe. Néanmoins, John Dewey attribue la valeur de l'expérience à sa manifestation dans la continuité, alors qu'une expérience est valable en soi-même, c'est aussi la participation à une communauté qui lui donne son sens en continuité avec les moments qui suivront et avant tout c'est en cet instant qu'elle prend toute sa valeur, par l'intensité et l'effervescence qu'elle provoque agglutinant le groupe.

Ce qui permet alors la connexion c'est l'ambiance, ce qui permet que se fonde le groupe, c'est le gluon⁴⁵¹ ou le mercure, qui anime et unit les personnes dans ces expériences, où s'introduisent les émotions et le rapport avec l'autre. Prendre l'expérience éducative comme une aventure modifie le sens de l'apprentissage, qui ne se situe pas dans un concept, une connaissance ou dans une direction, mais comme valeur en soi, qui a du sens pour les personnes qui le vivent. Ceci nous amène à la réflexion de John Dewey sur la religion ou le religieux⁴⁵², où il explique que dans le concept de religion, la connaissance historique a voulu déchiffrer l'inspiration surnaturelle, dès lors elle a éliminé le caractère surnaturel des personnes qui la vivent. Alors que le religieux implique une relation singulière de la personne avec son expérience, sans pour autant lui donner un sens dans la direction donnée par le concept qui la contient, qui serait dans ce cas, la religion.

Le fait de vouloir sélectionner, valoriser certains moment, ou leur donner un ordre enlève tout l'aspect « magique », c'est rationaliser le destin humain. Selon Taisen Deshimaru⁴⁵³, la même chose s'est produit avec les religions orientales, au fur et à mesure, elles se sont trop rationalisées, il en est apparu d'autres pour les renouveler et garder leur sens mystique. Le bouddhisme même s'est créé à l'encontre des religions traditionnelles trop ascétiques et moralistes, c'est pourquoi, les religions doivent être vivantes, sans catégories qui limitent mais en gardant l'esprit religieux qui unit les personnes. Il en est de même pour l'éducation, en voulant la rationaliser, la justifier par une logique scientifique, en donnant une structure aux moments qui surgissent dans l'espace éducatif, elle perd toute sa valeur de rencontre, son aspect magique de reliance. L'importance de l'expérience, de l'aventure est le moment qui se vit et ce qui se forme dans cet instant, l'effet que ça produit qui après pourra s'adapter ou s'infiltrer dans la

⁴⁵¹ Brian Greene, *L'univers élégant*, Paris, Robert Laffont, 2000.

⁴⁵² Cf. John Dewey, *Une foi commune*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, Découverte, 2011.

⁴⁵³ Taisen Deshimaru, *Questions à un maître zen*, *op. cit.*, p: 107.

vie naturellement, mais non dans une considération de mode et cause de production⁴⁵⁴. Un processus interne opère alors pour rompre avec la fragmentation et l'homogénéisation de la vie, il se convertit en un processus éternel, hors du temps s'échappant ainsi du temps normal, du temps qui court et participant à un moment intense, à un instant éternel⁴⁵⁵.

Cette condition de se prêter à l'aventure est celle qui donne la stimulation de la vie comme unité et comme instant d'opportunité. Ces aventures sont celles qui permettent de rompre avec ce qui est déjà établi, donnant l'occasion de renouveau, de renaître, donner une reconduction à la vie. Ainsi, quand une personne se lance dans l'aventure, l'opportunité, le *kairos*, elle entreprend une tentative qui n'a pas de réelle perspective, qui sort de tous les préjugés ou modèle rationnel. Ces moments entraînent un état émotionnel, affectuel, proche de l'instinctif, par une conduite vitale de l'âme et à disposition du monde, de ce qui peut surgir. Les interstices, ces aventures qui se produisent dans l'espace scolaire sont de l'ordre de l'émotionnel, des instincts, des énergies qui se trouvent dans les classes, qui forment la dynamique et la correspondance organique des participants, en transformant la classe en corps astral. L'idée du sort, de la chance se relie à cet *instinct mystique* comme explique Georg Simmel⁴⁵⁶, qui connecte avec les unités occultes ; dès lors, sa marche, son destin s'unissent au destin du monde. Ce *kairos*, provoqué par des expériences ou dialogues, prend une nouvelle dimension d'intensité fondant le nouvel être-ensemble de l'espace éducatif. Nous pourrions alors nommer ces espaces éducatifs comme *formation kairotique*, c'est-à-dire un espace quotidien d'opportunités pour la formation de l'être.

9.3 Le temps, le présent ou l'aventure

Après cette observation autour d'Hésiode sur le quotidien, l'amour comme force génératrice et l'aventure comme opportunité éducative, une réflexion sur le temps dans l'éducation est alors nécessaire. En effet, comme nous l'avons révélé dans le point antérieur, l'éducation fait part d'une quotidienneté temporelle, mais aussi se compose

⁴⁵⁴ John Dewey, *Une foi commune*, Paris, op. cit., p: 23.

⁴⁵⁵ Michel Maffesoli, *L'instant éternel, Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*, Paris, La Table Ronde, La Petite Vermillon, 2003.

⁴⁵⁶ Cf. Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit., p: 315.

d'instant qui échappent à cette linéarité du chronos, de la monotonie et qui s'insèrent comme opportunités, le kairos. Comme l'indique Gaston Bachelard en citant M. Roupnel: « *Le temps n'a qu'une réalité, celle de l'Instant* »⁴⁵⁷. Ainsi, ces interstices, comme aventures, paraissent se produire au sein même des espaces scolaires, ils surgissent comme des moments de kairos tant pour les élèves que pour les professeurs. Nous nous trouvons ainsi face à une réalité significative qui freine cette rationalisation de l'éducation où émerge une formation personnelle et collective plus sensible, dans une nouvelle dimension d'intensité. Comme nous indiquions, dans la perspective actuelle, le présent n'est pratiquement pas considéré dans l'éducation, les étapes scolaires sont constituées comme des marches que la personne doit franchir pour atteindre son objectif : obtenir un diplôme voire une carrière. Dans cette vision de simulacre, que nous avons déjà évoquée, la personne est considérée comme incomplète. La formation qui lui est donnée lui permettra de se compléter, de pouvoir atteindre sa *complétude*⁴⁵⁸. L'étape adulte correspond à cette complétude, l'enfant, l'adolescent est considéré comme *mi-adulte* ou futur adulte, le moment même dans sa formation n'est pas pris en compte, nous le dirigeons toujours vers un futur, vers sa projection. Ainsi, dans le passage à l'école, les élèves ne sont pas, ils sont et seront selon cette projection d'adulte. Comme l'indique Alfred Porres dans son récit : « *Mais aussi, dépasser le simulacre dans le sens que pour moi l'école fait toujours que les élèves vivent l'école comme un simulacre, car eux comme sujets sont considérés comme un simulacre d'adultes, alors ils ne sont jamais.* »

Pour considérer l'élève tel qu'il est, il faut le prendre en compte au moment où il parcourt les espaces scolaires, mais les professeurs comme l'institution ne le voient que par ce qu'il projette, comme un couloir où nous devons le pousser pour qu'il franchisse et sorte de cette étape. Le commentaire de l'élève Marcel éclaire d'autant plus cette problématique, car il explique qu'il a vécu la scolarité comme une formalité, quelque chose qu'il devait dépasser au plus vite pour atteindre la prochaine étape : « *Au jour le jour, notre attention se trouve loin de ce que nous sommes en train de faire au même moment et fuit vers un futur. Dépasser l'épreuve de contrôle de connaissances est*

⁴⁵⁷ Gaston Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, Paris, Stock, Le livre de poche, 2009, p : 13.

⁴⁵⁸ Georg Simmel, *Gesamtausgabe, Postume Veröffentlichungen Ungedrucktes Schulpädagogik*, op. cit., p: 358.

l'objectif, l'école est pensée pour que l'élève passe l'épreuve, même si les connaissances sont à moitié apprises. »

En reprenant cette notion de transit, l'éducation est souvent assimilée à un voyage, qui ne se vit pas mais qui se dépasse. Le but est l'arrivée et toute la formation secondaire est réellement un transit qui rappelle les aéroports, des espaces très propres, très bien agencés mais souvent sans âme, sans « ambiance ». Ce sont des étapes à dépasser, car ce n'est qu'un passage qu'il faut supporter, comme passer les douanes ou les entrées des aéroports, on va nous fouiller, nous dénués mais il faut le supporter pour partir. Cependant, le voyage est le symbole de l'initiation⁴⁵⁹, c'est la recherche de soi-même, le retour au centre, la recherche de trésors spirituels et non des trésors concrets tel que l'éducation actuelle nous le fait croire. Le mythe du voyage se vit dans les trajets, comme Ulysse, les Eneides, les pèlerinages, Pantagruel, où s'entrelacent la vie quotidienne, le mystère et même l'inconscient. Tout comme le voyage au centre de la terre de Jules Verne, ce centre de la terre comme la matrice, l'imaginaire qui se retrouve par ce processus d'initiation, dont l'arrivée n'est pas le seul objectif mais la formation qui se constitue par le trajet. D'ailleurs le voyage peut s'initier dans la « chambre »⁴⁶⁰ même comme point de départ ou comme terme de l'arrivée, par la *circumambulation* intérieure entre repos et mouvement, ainsi le voyage peut se vivre comme une fuite, un exil ou au contraire comme un retour, un exode⁴⁶¹. Mais le voyage que propose l'éducation n'est pas initiatique, n'est pas une recherche de soi, un retour à la terre-mère, mais plutôt une projection vers une finalité, une destination que nous désirons sans savoir pourquoi, un paradis céleste où nous voulons atterrir sans vivre le trajet, par des tranquillisants qui nous endormirons, évitant de ressentir cette peur, cet inconnu du trajet qui nous confronte à la mort. Le voyage initiatique se vit, se ressent, se prolonge et ne se jette pas vers le but, au contraire, il se chemine. Le professeur est alors l'Hermès, le messager, le guide vers les chemins : les quatre points cardinaux de l'horizon et de l'existence⁴⁶², il est le médiateur entre les passages, entre les divers mondes que traversent les personnes qui se forment dans ce voyage initiatique.

⁴⁵⁹ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont, Jupiter, 1994, p : 1027.

⁴⁶⁰ *Le voyage autour de ma chambre* de Xavier de Maistre, cité par Gilbert Durand, *La sortie du XXe siècle*, op. cit., p : 338.

⁴⁶¹ Idem, p : 340.

⁴⁶² Idem., p : 499.

Dès lors, il est nécessaire de réaliser une réflexion sur la notion du temps qui circule dans les espaces scolaires et nous pourrions dire dans la vie en générale, car cette formation qui dure près de vingt ans ne devrait pas être considérée comme une simple formalité, un voyage à dépasser, mais comme un réel trajet et espace de socialisation. Discerner cette dimension du temps qui habite les espaces scolaires, soit comme une dimension pliée intense qui se vit, soit comme une étape à dépasser, comme l'indique Michel Tournier, le temps peut être considéré sous divers facettes :

*C'est que le cours du temps possède deux visages, l'un qui pleure – la course de l'humanité vers l'autodestruction à travers des triangulations sanglantes –, l'autre qui rit – la ronde paisible et familière des saisons et des astres. L'idée d'un éternel retour de l'histoire humaine efface cette opposition et confère à ses événements un caractère nécessaire et serein qui fait oublier leur atrocité.*⁴⁶³

Dépasser cette opposition de notre vie et du temps, reconsidérer le temps comme une dimension de plus de notre vie et non pas comme un ordre qui la régule et la domine. Les acteurs de l'éducation devraient réaliser une réflexion sur le temps dans les processus éducatifs, comme faisant part de l'espace d'apprentissage et unis à la quotidienneté du jeune et du professeur. Prendre en compte le présent, c'est être attentif aux personnes qui sont là, au moment même, c'est prendre en compte l'espace que l'on occupe et l'ambiance qui se forme. Cette formation par la présence, est ce qui permet que les liens entre les personnes s'ajustent. Comme l'exprime Alfred Porres : « *Alors pour moi, cette idée de dépasser le simulacre, je le connecte avec les savoirs, avec ce qui se fait et avec l'idée de soi-même et de construction au présent. Et ceci est en relation alors avec l'idée de connaissances partagées et de faire part de quelque chose qui est important.* »

Pour cela, dans ce point, il s'agit de faire affleurer la notion du temps dans les discours et les espaces éducatifs et comment s'introduit le présent dans les processus. Où l'époque moderne se dirige vers un futur parfait, en vitesse, il s'agit de récupérer le quotidien de l'éducation et son présent. C'est bien le propos que partage Cécile Ladjali,

⁴⁶³ Michel Tournier, *Le miroir des idées*, Paris, Mercure de France, 1994, p : 215.

dans son dialogue avec Steiner, par la littérature, la répétition, le théâtre et la création de la poésie, modifier le rapport au temps qu'ont les élèves : « ... *c'était dans la douce parcimonie de la lenteur et du travail que l'on gagnait la partie contre le temps* »⁴⁶⁴. Ce rapport au temps, au quotidien, apparaît dans les récits de certains professeurs qui s'efforcent de créer un espace où divergent les divers stades de dialogue, de silence, de collectivité, de partage avec les élèves, jour après jour. Souvent les élèves écoutent la sonnerie et disent « déjà ! » quand ils sont en arts plastiques. Cette expression « déjà » signifie qu'ils n'ont pas vécu l'heure comme une pression, une obligation, mais ils ont oublié le temps et se sont laissé porter par la classe. Ce « déjà » nous resitue dans le temps scolaire qui a été rappelé par la sonnerie, qui finalement avait été oublié, auquel on ne pensait plus dans l'ambiance de la classe.

Les élèves débordent totalement sur le temps du cours et ne font plus attention à cette sonnerie qui retentit et qui réveille souvent toutes les autres classes. Dans la classe d'arts plastiques c'est comme si rien ne s'était passé, ils demeurent tous dans leurs activités, penchés sur le dessin, dans leurs dialogues ou réflexions, c'est une autre approche au temps qui s'établit. Si dans l'éducation il y a toujours une régularité marquée par le temps, dans les cours d'arts plastiques le temps glisse vers l'intensité, marqué par les élèves eux-mêmes, par leurs vécus et par leurs expériences, dans un autre rapport du temps et donc de la matière. Ceci est possible dans toute discipline dès que le professeur introduit une éducation tournée vers la proximité et le collectif. Ainsi, le temps se réfère plutôt à ce qui est scolaire, à une structure rigide et programmée, quand on oublie la référence du temps, on oublie qu'on est à l'école. Car justement l'élève vit souvent au rythme des sonneries, alors ne pas prêter attention à la sonnerie c'est oublier cette pression permanente pour se libérer de l'espace d'un professeur. C'est la même expérience que nous partageons quand les élèves ne voulaient plus quitter l'espace de la classe et restaient durant les récréations pour continuer leur travail ou dialoguer avec le professeur. Il n'y avait donc plus de rapport institutionnel et rigide instauré, marqué par un temps qui court, mais bien par des intensités qui se constituaient comme des interstices qui échappent au temps linéal de l'éducation.

Pour cela, la notion de temps est très présente dans les récits mais au niveau institutionnel, dans les programmes, le temps n'est pas tenu comme intensité, au

⁴⁶⁴ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 65.

contraire, il est bien marqué, régulé, fractionné. Ce n'est pas un élément considéré comme réalité formatrice, il est utilisé, divisé d'une manière tellement évidente que personne ne prête attention à ce qu'il signifie. On utilise le temps pour organiser nos cours, nos heures, sans considérer cette intensité du temps formatif. Ainsi, notre système éducatif actuel ou notre idée générale de l'éducation dans notre société, se conçoit comme une chose après laquelle on court, en vitesse, en compétition, en temps qu'il faut gagner et dépasser, un projet où tout le monde est en projection vers cette étape adulte. Il y a alors une perte de conscience de la présence qui favoriserait pourtant cette socialisation recherchée. L'éducation pourrait prendre une autre tournure, une autre perspective, une autre intensité, si on considère et si on intègre plus le présent dans la formation de chaque personne et dans l'espace d'apprentissage même. L'éducation actuelle moderne est bien dans le temps du projet, un projet effectif et utile où le temps est celui qui rythme les espaces. Prendre en compte le présent permettrait de donner un autre rythme, une autre résonance à la formation, où le temps serait plutôt affectif et pas seulement effectif. Nous pourrions même ajouter de prendre en compte la lenteur, se former dans un rythme autre que celui de la société capitaliste, un temps lent, flou, hésitant qui pourrait correspondre plus au processus de formation tel que le décrit George Steiner : « *De la patience, de l'hésitation, de la lenteur. Ecoutez, c'est Pascal qui, comme toujours, a tout dit : " Si on arrive à être assis dans une chaise, silencieusement, seul dans une chambre, on a eu une très grande éducation." Et c'est terriblement difficile.* »⁴⁶⁵

Dans cette lenteur, cette hésitation, il est question aussi de concentration, de réflexion intérieure, de se retrouver, de silences que nous évoquions, c'est-à-dire se former dans un rythme naturel, ambiant, comme un souffle, une respiration qui se constitue par ses inspirations et expirations.

Si nous reprenons le système éducatif grec au temps d'Homère, nous nous confrontons à ce même dilemme où l'éducation se portait vers un idéal et donc vers une destinée, c'est-à-dire une personne qui représente la perfection. Mais à différence de cet idéal, dans notre conception actuelle nous nous référons à un idéal abstrait, à une société parfaite que nous n'avons pas réussi à voir ou à réaliser. Pour le grec, la référence d'idéal était une personne, une personne physique et réelle, c'est-à-dire un idéal qui

⁴⁶⁵ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 91.

reste quand même entre eux, qui est connu, non quelqu'un de lointain et d'inconnu. Quand nous faisons référence à Homère, la formation de la personne se réalisait pour obtenir l'arété, le devenir de cette personne avec comme référence un idéal proche, un héros public par exemple et à travers celui-ci se diriger vers le devenir de la communauté. L'autre pensée que nous avons analysée est celle d'Hésiode⁴⁶⁶ et son étude sur « Les travaux et les jours », où justement il considère le quotidien comme formation, comme éducation. Rappelons-nous que dans sa conception, Hésiode introduit le travail comme accomplissement quotidien d'une tâche qui se renouvelle. Dans cette perspective de tâche qui se renouvelle se donne cette formation, cette conduite de vie comme acte quotidien qui peu à peu se conçoit comme apprentissage. Nous nous confrontons alors à deux modes de concevoir l'éducation, une qui dirige l'éducation vers un destin et l'autre qui forme par le moment présent.

Ainsi, dans ce point, il s'agit de révéler l'importance de tenir compte des moments présents comme instants formateurs qui permettent que les personnes puissent créer leurs significations et créer des liens avec leurs compagnons en valorisant l'espace éducatif quotidien. Nous nous rapprochons de la conception d'Hésiode sur le travail comme tâche qui s'accomplit quotidiennement et qui se renouvelle. C'est une action qui entre en harmonie avec le moment, avec la personne et qui fait partie de la régénération cyclique du temps. Par son activité, le paysan, selon Hésiode, participe au renouvellement, à la régénération propre au monde⁴⁶⁷. Ce qui s'assimile à l'éducation, où quotidiennement, année après année, nous participons à la régénération de la société par la formation des personnes. L'activité quotidienne s'assimile à une aventure, où chaque jour est nouveau, chaque jour est présent, non dans une direction future, mais chaque jour formant la personne et le collectif.

En reprenant la notion d'aventure de Georg Simmel⁴⁶⁸, elle ne termine pas où commence une autre, elle est indépendante, elle a sa forme autosuffisante, elle est déterminée et fondée par un centre intérieur, comme pourrait être chaque jour de travail, chaque jour nouveau, qui régénère et est en continuelle rénovation. Cependant, Georg Simmel⁴⁶⁹ ajoute que la continuité de la vie et en cela le travail, les activités quotidiennes se marquent dans une relation organique avec le monde, alors que

⁴⁶⁶ Cf. Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec*, op. cit., p : 94.

⁴⁶⁷ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, Paris, Gallimard, Folio, 1969.

⁴⁶⁸ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit., p: 308.

⁴⁶⁹ Idem., p: 312.

l'aventure s'établit comme une opportunité. Par cet instant d'opportunité, nous nous trouvons dans un état en suspension par rapport au monde. Mais imaginons que nous considérons notre quotidienneté, nos instants jours après jours comme aventures, ils se convertiraient alors en opportunités, en intensités, ils constitueraient notre continuité de vie où ces moments en suspension s'inséreraient naturellement dans notre vie quotidienne. Nous pourrions ajouter alors que ces moments d'aventures, d'opportunités sont comme des épiphanies dans notre vie. La vie s'épiphane par cette approche intense du temps et du quotidien.

Révéler ces moments quotidiens dans ces instants où s'engendrent une rencontre, une relation de personnes, où entrent les corps et les pensées invisibles, c'est dévoiler l'ambiance de l'espace. L'espace scolaire prend une autre dimension, comme lieu d'opportunités, comme un espace de rencontres présentes qui deviennent une possibilité de se former en participant à une *convivence*. Il faut être attentif à ce qui surgit au moment présent dans la classe, saisir le moment présent, ce qui est en train d'émerger, ces effervescences car ceci constitue le quotidien de l'enseignement et des opportunités de formation. Cette attention, cette réceptivité aux moments, aux instants, à ce qui apparaît au moment même, ici et maintenant, c'est faire émerger cette ambiance à la surface de la formation, non seulement comme toile de fond, mais aussi comme le cœur de la formation. Nous nous attachons à valoriser plus que tout la notion de formation et non d'éducation, car la formation présente l'idée de la forme, nous ramène à la notion de *Bildung* allemande⁴⁷⁰, qui signifie la formation, la forme mais aussi les images et les représentations intellectuelles, un ensemble qui se constitue comme une forme d'initiation. Dès lors, nous pourrions parler de **formance**, au-delà de formation, car il y a quelque chose qui émerge, qui se forme dans cette ambiance. Ainsi, nous apportons ce néologisme de *formance*, c'est-à-dire la formation qui se constitue dans son ensemble, un ensemble qui forme l'ambiance, qui n'est pas seulement là, elle détermine cette formation, elle fait partie de la formation de chaque personne singulièrement. La *formance* se présente comme la formation singulière-collective qui nous amène à un stade, un ensemble plus vaste que notre singularité. Une dimension qui va au-delà de l'ordre privé et s'inscrit dans la dimension publique, qui ne nous appartient pas personnellement mais fait part du collectif, un inconscient collectif qui

⁴⁷⁰ Cf. Michel Maffesoli, *Eloge de la raison sensible*, op. cit., p : 137.

nous enveloppe tous. Pour reprendre Carl Gustav Jung, quand il nous parle de la *spontanéité absolue de la psyché trans-subjective*⁴⁷¹, comme une objectivité de la psyché, des idées qui « *nous tombent du ciel* », qui se manifeste dans cette expression : « *une idée m'est venue* ». C'est bien de cela dont il s'agit, c'est l'idée qui est soudaine et qui tombe du ciel, qui s'inscrit dans cette énergie de l'ambiance, de cet inconscient collectif qui transporte à une psyché objective et spontanée et qui nous forme, en *formance*. Ainsi, cette *formance* s'inscrit dans un néo-tribalisme que décrit Michel Maffesoli⁴⁷², qui nous amène à une relation, à une période empathique qui nous incite à la perte de soi-même dans un sujet collectif en participant à l'ambiance émotionnelle et affectuelle.

En tenant compte du présent, nous nous laissons surprendre par les jours, par les personnes, par les paroles, nous sommes plus attentifs à ce qui peut advenir et ce qui surgit à tout moment, qui dépasse notre individualité. Ainsi, un espace éducatif à partir d'une structure rigide et bien programmée peut empêcher que s'insèrent ces intervalles, que se produisent ces interstices qui peuvent apparaître comme déviations, mais comme nous l'avons vu, peuvent se convertir en épiphanies de chaque histoire de vie. Bien sûr, ceci implique un certain risque par rapport à ce que nous connaissons, à ce que nous avons structuré et programmé, les relations qui font partie de notre vie continue, toute cette unité dans la totalité de notre vie, ce sont des ponts déjà établis qui nous protègent et nous maintiennent dans un système sûr. Ceci dépend de la disponibilité du professeur, à se lancer à l'aventure de l'enseignement et permettre ces intervalles qui constituent les intensités. Et pour être réceptif et disponible, il ne faut pas avoir d'idées préconçues, il ne faut pas être complètement fixé sur le futur. Pour cela un travail de soi sur soi est nécessaire. Ce travail sur soi est nécessaire pour s'impliquer dans l'aventure et accepter le risque. Car comme nous l'avons déjà exprimé, l'aventure implique un saut vers le non-sûr et c'est ce qui donne la stimulation au présent, du potentiel aux forces en présence qui se trouvent dans la classe, c'est ce qui permet que se rompe ce qui est déjà établi en donnant une opportunité de rénovation, de renaître, qui serait le propre de la *formance*, permettre au jeune de renaître où il peut imaginer et faire affleurer sa propre pensée, sa singularité en relation à une communauté.

⁴⁷¹ Carl Gustav Jung, *Psychologie et éducation*, op. cit., p : 51.

⁴⁷² Michel Maffesoli, *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, op. cit., p : 27.

Dans cette situation, le professeur permet, se prédispose à la surprise, à la rencontre avec l'autre, à apprendre avec les élèves comme l'exposait Alfred Porres. Il permet que se crée cet espace de rencontres, de correspondances et donc de *convivence*. C'est ce qui donne la richesse de l'éducation, où l'entrée en relation avec une personne implique une part de risque, d'engagement. Ainsi, par ce risque et cet engagement, il y a une réelle disposition à cette rencontre qui se réalise entre l'élève et le professeur. Il est difficile de distinguer quand il surgit un de ces moments intenses, cette appropriation d'un élève, ceci nous échappe, c'est donc une prédisposition presque aveugle. Comme l'explique Alfred Porres, nous sommes seulement une étincelle dans leurs parcours, mais l'essentiel est d'être propice à que cette étincelle puisse surgir. Comme une professeure un jour dans un musée qui nous expliquait qu'elle organisait toujours des activités hors de l'école, car elle espérait pouvoir sensibiliser au moins une personne, seulement une et tout prenait sens. C'est cette étincelle qu'elle recherchait, difficile de percevoir, mais qui donnait sens à la formation pour un élève qui pourrait être sensibilisé par quelque chose qu'il avait vu, observé, senti ou entendu, dans ce moment d'opportunité.

Au lieu d'un programme rigide, basé sur une connaissance homogène qui se donne à tout le monde, il serait significatif de rendre compte de ces instants qui permettent une connexion plus ample à l'élève, une connexion plus intense qui s'échappe du temps. Ces instants d'opportunités sortent de la chronologie d'une classe où chaque temps est marqué, ils sont des moments d'apprentissage de l'élève, facilitent la *formance* dans un état de *convivence*. Aussi, si ces instants sont donnés, offerts par le professeur, une connexion s'établit entre le professeur et l'élève, ces opportunités pourront donc être perçues comme le point nodal de cette relation. L'élève considère le professeur dans la mesure où celui-ci lui propose des « *ponts* » de la connaissance du monde vers lui-même et les autres. Une intimité s'installe dans cette expérience, cette aventure partagée où chacun se reconnaît et partage le même espace, la même dimension. Nous glissons du *je*, au *tu* et au *nous*, l'espace, le territoire et les personnes confluent et se fondent dans ce même mouvement d'être-ensemble.

Par ces instants, ces opportunités, des petites connexions émergeront, une résonance entre ces deux personnes favorisant la relation entre eux et par extension avec le groupe. Nous nous trouvons donc face à un point nodal qui permet une formation de groupe en socialité, en *formance*, un espace en présence qui devient éternel par ses

intensités et qui rejoint la continuité de la vie et son organicité ; une connexion depuis soi-même, vers l'autre, vers le monde et le cosmos. En travaillant plus depuis le présent, par les interstices, par l'aventure, dans le kairós, nous n'établissons pas une perspective fixe dans un modèle rationnel, mais nous nous introduisons dans un mouvement organique, dans un état émotionnel proche de l'instinctif⁴⁷³, en nous mettant à la disposition de ce qui adviendra et des personnes que l'on peut rencontrer au quotidien. Vivre au présent, former au présent nous permet de sortir d'une notion de destin fixe et immobile, plus encore, ceci nous amène à penser que se forme de nouveau la vie, en cela les relations, les formes d'être en relation avec les autres, d'être attentif au prochain, où s'imisce l'intuition comme *instant mystique*⁴⁷⁴ qui nous connecte avec les unités occultes et avec le cosmos.

9.4 Le présent charnel: une dimension intense de la formation

En prolongeant cette réflexion sur le temps dans l'éducation, nous l'enrichissons par l'analyse de Gilles Deleuze⁴⁷⁵ sur les deux lectures du temps, celle du chronos et celle de l'Aïón. En effet, si nous nous basons sur le chronos, le présent existe seulement dans le temps. Le passé, le présent et le futur ne sont donc pas trois dimensions du temps, mais c'est le présent remplit le temps. Le passé et le futur sont donc des dimensions relatives au présent dans le temps. Comme l'indique Michel Maffesoli, le présent est une cristallisation du passé et de l'avenir et c'est là que se produit cet *enracinement dynamique* car le présent produit son intensité en prenant source de l'antérieur et l'énergie de ce qui vient⁴⁷⁶. Le passé et le futur sont en rapport avec un présent, ce présent est donc plus vaste et *réabsorbe* le passé et le futur. Par rapport au passé et au futur, le présent est donc corporel ou charnel. En relation à notre réflexion, ceci accentue la dimension du présent dans l'espace éducatif, de resituer la valeur du présent comme axe qui forme le futur et le passé et comme dimension corporelle. Car le présent correspond au temps du mélange, des incorporations, comme l'indique Gilles Deleuze⁴⁷⁷, le présent est le processus même des incorporations, c'est le mélange où

⁴⁷³ Georg Simmel, *Philosophie de la modernité*, op. cit., p: 314.

⁴⁷⁴ Idem., p: 315.

⁴⁷⁵ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, Paris, Editions de Minuit, 1969, p : 190.

⁴⁷⁶ Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écophilosophie*, op. cit., p : 16.

⁴⁷⁷ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p: 190.

entrent en action les corps. Quand nous sommes dans l'ordre des situations, des expériences, le lieu et le temps s'allie, il se produit une contraction du temps en espace.

Prendre en compte ces instants quotidiens devient essentiel dans un processus de formation, car cela inclut le retour des émotions et du corporel dans l'apprentissage. En effet, comme nous l'avions déjà exprimé, le corps jusqu'à maintenant a été plutôt écarté dans cette éducation rationalisée qui se dirige vers la partie haute du corps : la « tête pensante ». Cette réalité du présent charnel implique alors une formation qui s'appuie sur un présentéisme⁴⁷⁸ qui s'attache à vivre ici et maintenant et non à produire un futur mais à être bien au présent. Comme l'expose Ricard Sanmarti dans son récit, son objectif est de pouvoir être bien dans l'espace éducatif pour favoriser l'apprentissage, en tenant compte du quotidien pour former une ambiance favorable. Ainsi les expériences ou thématiques qui se partagent ou surgissent dans les classes n'ont plus une finalité de futur mais sont pour favoriser les intensités, le mélanges, créer une ambiance propice au développement de chacun en rapport avec l'autre.

Une intensité qui va participer et fomentier cette ambiance, qui unit tous les participants dans un même mouvement de fusion. Les expériences par l'intensité n'ont pas de réelle perspective, on ne sait pas vers où on va mais on y va et ensemble et c'est ce qui nous fait oublier cette relation au temps, au futur, nous plongeant dans un présent ambiant. Dans ce présentéisme, on s'insère dans un même mouvement qui nous emporte, sans rapport avec le temps mais dans une intensité. Ces intensités, ces aventures donnent une autre dimension à l'enseignement ou nous pourrions dire, donne le vrai sens de la formation, car elles sont au cœur de la relation professeur et élève permettant justement des moments réels de formation pour la personne et avec les autres. Il se dégage un flux, une énergie, ce gluon qui unit dans le même mouvement. C'est une osmose du singulier vers le collectif, emportée par cette énergie vitale qui enveloppe.

Ainsi, dans ces instants, l'espace prend un autre sens, il fait partie aussi de cette aventure, de cette perspective intense, où entrent en relation ces moments avec l'espace dans lequel nous les vivons et nous baignons. Le lieu nous donne la référence du présent, c'est là où se réalise le mélange des corps, où surgissent ces interstices, ces

⁴⁷⁸ Michel Maffesoli, *Après la modernité ?*, op. cit.

petites histoires qui par sédimentation⁴⁷⁹ engendrent ces moments de correspondances. Ces liens charnels permettent une formation en socialité, une *formance*, où le lieu fait lien⁴⁸⁰. Cette réalité se traduit souvent par l'expression s'éclater, qu'utilisent divers professeurs. Cette notion d'éclatement se relie bien à cette relation et à cette ambiance, cette dimension sensible et affectuelle qui fait qu'on se fond avec et dans l'autre, avec et dans les autres, accédant à cette correspondance où chacun participe au collectif vers la *formance*. Ce présent charnel intègre les processus émotionnels dans une logique communicationnelle, un partage de sentiments, en créant une viscosité comme l'indique Michel Maffesoli⁴⁸¹. Les expériences, les instants, le quotidien sont alors privilégiés dans l'espace scolaire. Ceci favorise la proximité des participants, leurs interactions où sont inclus le tactile, les corps et les sens. Ainsi, l'expérience qu'a évoquée Georgina Escalante en travaillant à partir de l'eurythmie, est un motif de reconnaissance de soi-même depuis le corps. De même, quand Marta Jiménez explique le travail qu'elle est en train de réaliser avec les élèves sur l'identité, les identifications dans différents espaces par l'approche du corps, elle leur fait reconnaître leur identité et celle des autres. C'est le même regard qu'a proposé Alfred Porres dans le blog, qu'il a partagé avec les élèves de 3^o Eso, où les images, les expériences permettent une approche et la compréhension de leur identité et de leur entourage, où s'insèrent les sentiments, les émotions, les corps, le tactile en interaction avec les autres, en formant ainsi une proximité, une viscosité, propices à cette *formance*, à la *convivence* dans ces espaces éducatifs.

Nous sommes alors dans un glissement de la conception individualiste de l'éducation, à une notion d'approche, de communauté, où le ludique, les images, la créativité acquièrent un lieu central. Cette conception communautaire de l'éducation se base sur un apprentissage collectif où chacun participe en syntonie à la formation de l'autre. Ce rapport avec l'altérité suppose une formation en co-réflexion⁴⁸² et en coprésence où chacun est uni à l'autre en fondant l'ambiance de l'espace : c'est ce que nous avons nommé la *formance*. Ceci engendre des nouvelles formes de solidarités, de

⁴⁷⁹ Michel Maffesoli, *Le réenchâtement du monde*, op. cit., p: 50.

⁴⁸⁰ Michel Maffesoli, *Notes sur la postmodernité, le lieu fait lien*, op. cit.

⁴⁸¹ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p : 271.

⁴⁸² Notion de Teilhard de Chardin: « *Aspect collectif, socialisé de la réflexion humaine. En fait la réflexion individuelle, même dans le cas du génie créateur, n'existe jamais à l'état pur. Réfléchir = co-réfléchir* » Claude Guénot, *Lexique Teilhard de Chardin*, op. cit..

socialités dans les espaces formatifs et qui s'étend à la société. Ce sont des moments intenses qui se produisent dans un présent hors du temps rationnel. Mais bien que ce soit des moments infinis, ils ne sont pas illimités, tout au contraire, le propre du présent c'est qu'il est délimité, il est mesuré, pour cela nous nous situons dans une dimension intense.

Nous pouvons ajouter que c'est un moment qui recommence, une période cosmique qui correspond à la précédente. Nous nous trouvons donc face à un mouvement relatif, un moment précis qui correspond à un « *plus vaste présent, qui se contracte et se dilate en profondeur pour absorber ou restituer dans le jeu des périodes cosmiques les présents relatifs qu'il entoure (embrasser-embraser)* »⁴⁸³. Ainsi le présent correspond à « être » et non devenir, dans cette lutte du passé et du futur pour s'approprier de cet espace ou d'esquiver le présent, mais il n'est pas possible d'éviter le « maintenant ». En réalité le temps ne peut s'exprimer que par le présent, car c'est le présent qui affecte le passé et le futur. Ainsi, le présent acquiert une place essentielle dans l'éducation, car il va imprégner les moments qui suivent et former l'ambiance de l'espace. Dans cette nouvelle notion d'éducation, de formance, nous ne nous dirigeons plus vers une finalité, vers un futur mais le futur ne peut seulement s'exprimer par ce présent que nous formons à chaque moment de classe par le collectif. Le temps se définit alors par le présent, le présent étant le mouvement des corps, le charnel, c'est ce qui modifie et affecte le passé et le futur.

L'instant n'est pas représenté comme un présent vaste, mais comme un présent en épaisseur, c'est le pur moment. C'est là où se situe toute la potentialité de l' « instant qui n'est pas divisible ou étiré entre le passé et le futur, il échappe à cette division, c'est ce que nous pouvons assimiler au *kairos*. Le *kairos* se présente non pas comme l'instant, mais comme l'occasion, l'opportunité qui fait partie de cet instant. Il convertit cet instant en éternité, en profondeur qui remonte à la superficie et qui fait partie du présent mais ne se divise pas vers le passé ou le futur. Ainsi, nous pouvons assimiler ce temps éducatif d'instant comme une dimension de plis, ce sont des plis qui se constituent dans la linéarité plate du temps. Comme les plis et replis du Baroque⁴⁸⁴ qui nous amènent à l'infini, dans les labyrinthes du mystère, du secret et de la séduction, chaque

⁴⁸³ Gilles Deleuze, *Logique du sens, op. cit.*, p: 191.

⁴⁸⁴ Gilles Deleuze, *Le pli, Leibniz et le Baroque*, Paris, Editions de Minuit, 1988.

pli, chaque recoin sont les instants, les opportunités, les rencontres, les aventures, les intensités de l'espace éducatif qui produisent les réels moments de formance. Ce temps plié et replié devient charnel, il est visqueux, épais, intense et promeut le kairos. C'est ce kairos essentiel pour l'éducation, c'est-à-dire les instants qui s'engendrent comme moments éternels, qui permettent une ouverture de l'élève vers la connaissance ou vers le monde. Comme l'indique Gaston Bachelard, les instants nous ramènent à une intensité de la vie et de ce qui se partage, nous ouvre vers l'inconnu et le mystère : « *Si notre cœur était assez large pour aimer la vie dans son détail, nous verrions que tous les instants sont à la fois des donateurs et des spoliateurs et qu'une nouveauté jeune ou tragique, toujours soudaine, ne cesse d'illustrer la discontinuité essentielle du Temps.* »⁴⁸⁵.

Le temps s'efface, nous sommes dans une intensité hors d'une continuité, par une expérience interne et collective qui se rattache dans ces moments, ces interstices qui nous unissent. Des moments qui échappent de cette conception du temps, absorbés vers le passé ou en projection vers le futur. Nous avons dirigé les espaces éducatifs seulement vers le futur, vers une éducation parfaite qui forme un devenir, mais qui ne prend pas en compte l'instant précis où se déroule cette rencontre de personnes dans un même espace, vers une même volonté, se former et être. Cette formation de l'être, dans sa propre notion, ne peut être considérée comme devenir, comme futur, mais bien comme « étant », c'est-à-dire, être au moment présent, participant à cet espace commun de correspondances, de partage entre personnes en formance. Nous nous rapprochons ainsi de la notion de *Dasein* selon Martin Heidegger, dans sa réflexion sur Être et Temps, où le *Dasein*, est ce *il y a* de *ce monde-ci*, cet étant que nous sommes à chaque instant nous-mêmes et qui manifeste cet être comme possibilité de soi-même et d'être soi-même⁴⁸⁶. L'étant est entendu dans sa *présenteté*⁴⁸⁷, un *être-là-devant*⁴⁸⁸ au *beau milieu du monde ambiant*⁴⁸⁹, un *être-avec quotidien*⁴⁹⁰ qui se constitue comme monde commun, qui nous comprend dans cet ensemble, dans une dimension présente en comvivenance avec les autres. Dans cette dimension, ce qui nous entoure devient plus

⁴⁸⁵ Gaston Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, op. cit., p : 15.

⁴⁸⁶ Martin Heidegger, *Être et temps*, op. cit., p : 37.

⁴⁸⁷ Idem. p : 51.

⁴⁸⁸ Idem. p : 82.

⁴⁸⁹ Idem. p : 161.

⁴⁹⁰ Idem. p : 159.

présent, l'entourage se fond dans notre dimension et quotidienneté. Tout devient plus intense et en cela la correspondance avec les autres. Comme l'explique Edgar Morin⁴⁹¹, il est nécessaire d'apprendre à « *être là* », apprendre à vivre, à partager et communier dans le moment présent et avec les autres dans cette même planète terre. C'est-à-dire être conscient de ce qui nous entoure et participe à notre quotidienneté. Ainsi, l'éducation par le *kairos* prend en compte cette dimension présente, est propice à cette conscience d'être-là, du *dasein*, avec les autres.

Mais comment ces instants « magiques », d'opportunités peuvent configurer l'espace éducatif s'ils sont indépendants ? Comment peuvent-ils s'insérer dans la formation continue de la personne ? Cette discontinuité, ces avènements déconcertent les enseignants eux-mêmes. Selon Gilles Deleuze⁴⁹², il semblerait que les évènements entre eux forment des relations de compatibilité et incompatibilité silencieuses, qu'il est difficile d'apprécier. En réalité, ce qui forme la vie depuis ces événements c'est la correspondance qui s'établit entre ces instants et non pas une relation de cause-effet. Ceci constitue « *un ensemble de correspondances non causales, formant un système d'échos, de reprises et de résonances, un système de signes, bref, une quasi-causalité expressive, non pas du tout une causalité nécessitante* »⁴⁹³. Ceci échappe donc à une nécessité, non pas les évènements comme nécessité dans une continuité, mais comme expression. Tels que les poètes, comme l'exprime Gaston Bachelard⁴⁹⁴, qui se réalisent dans l'instant, où le poème ne se déroule pas, mais se tisse par des nœuds, se noue, établit des correspondances hors d'une continuité. Les instants se constituent dans leurs correspondances, se nouant, se tissant, où *le temps ne coule plus, il jaillit*⁴⁹⁵. Comme l'indiquait Alfred Porres, dans son récit, les expériences, les moments ont un sens en eux-mêmes dans leur expression et en relation entre eux où le centre redevient soi-même. Pour cela, ces correspondances se trouvent dans la superficie et non la profondeur de l'identité, une superficie où tout se rencontre, circule et tourne. C'est là où à la fois il est moment et il est tout, la partie, la relation et le tout, le « moi », le monde et Dieu⁴⁹⁶. C'est là où se déploient tous les évènements en correspondances

⁴⁹¹ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 41.

⁴⁹² Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p: 198.

⁴⁹³ Idem., p : 199

⁴⁹⁴ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, op. cit., p : 107.

⁴⁹⁵ Idem., p: 106.

⁴⁹⁶ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p: 201.

comme un tissu plein de plis, non seulement en soi-même mais aussi vers les autres et le monde. Les singularités sont alors participées des autres où le fortuit de chacun devient nécessaire aux autres. C'est pour cela que chaque instant, chaque événement fait partie d'un éternel retour, non pas pour affirmer l'identité mais comme potentiel d'un éternel retour⁴⁹⁷. En effet, chaque événement comporte l'autre dans son système de correspondances et fait que ceci passe au-dessus de toutes les personnes impliquées pour faire part d'un unique événement qui est le même, celui de la vie organique, de l'univers. Le kairos se forme par ces opportunités d'instant éternels⁴⁹⁸ qui participent à la formation de la personne par correspondances où tous s'impliquent aux autres en résonance. Ainsi, l'éducation ne peut se comprendre seulement dans une dimension de singularité, mais bien dans un ordre de singularité-plurielle, où la personne se forme en elle-même et vers les autres, vers la participation à quelque chose de plus ample qui la contient, vers le collectif et le cosmos. Il s'établit ainsi cette résonance, où on fait partie d'un même tissu, on constitue tous ces plis qui n'en sont qu'un en correspondance dans une même dimension intense. Ces instants, ces intensités, nous connectent, nous unissent vers le centre, celui de la vie organique.

C'est l'instant éternel⁴⁹⁹, car c'est celui-ci qui reste, qui connecte, qui forme, c'est celui qui subsiste, c'est *l'Eventum tantum* comme l'indique Gilles Deleuze, « *qui communique avec soi-même par sa propre distance, résonnant à travers toutes ses disjonctions* »⁵⁰⁰. Ce qui engendre l'incompatibilité, ce ne sont pas les événements entre eux, mais l'évènement avec le monde et avec la personne. C'est pourquoi Deleuze ajoute qu'il serait nécessaire que la personne se considère comme même événement ; et donc permettrait la relation des personnes comme événements, comme opportunités de rencontres, *un miroir pour la condensation de singularités*⁵⁰¹. Tel que nous l'avions exprimé auparavant, si nous concevons chaque jour de notre vie comme une aventure, nous le vivrons comme intensité qui nous connecte, qui nous unit au mouvement organique de la vie. La personne sera bouleversée tant qu'elle cherchera son centre, au lieu de se sentir comme part d'un cercle, d'un mouvement giratoire. L'éducation doit

⁴⁹⁷ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit.

⁴⁹⁸ Michel Maffesoli, *L'instant éternel, Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*, op. cit.

⁴⁹⁹ Idem.

⁵⁰⁰ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p: 207.

⁵⁰¹ Idem., p: 209.

suivre dans ce même sens, non pas dans une direction fixe et droite mais comme dans un cercle, une spirale⁵⁰², où chacun peut entrer dans son mouvement au moment adéquat. Tel que l'a envisagé Marta Jiménez, à partir de sa métaphore de la pelote de laine où chacun s'insère selon son moment et intérêt. Edgar Morin⁵⁰³ nous explique que la personne recherche toujours un centre, un point fixe, stable, alors que nous sommes dans un perpétuel mouvement, propre au monde, où nous sommes nous-mêmes en mouvement, la vie même est oscillation. Cette recherche du point fixe est comme une contradiction à notre nature et implique un bouleversement de notre identité. Se rendre compte de cette réalité permettrait de modifier notre façon de s'établir et de se fixer en cherchant une stabilité fictive. Les enseignants devraient considérer la manière d'enseigner et le mode d'être en relation par une autre perspective, comme oscillation continue, comme la vie même et non dans une transmission de savoirs fixes opposés à la dynamique de la vie.

Ainsi Gilles Deleuze⁵⁰⁴ indique que l'individu continuera dans son bouleversement causé par les oscillations tant qu'il ne verra pas le cercle auquel lui-même fait partie. Ces oscillations le bouleversent parce qu'il répond à une autre individualité qu'il croit être par son point de vue du centre fixe, alors que la personne correspond à une identité fortuite, à des identifications qui se forment dans ce kairós. Les narrations des professeurs montrent comment ses histoires de vie se forment de moments, d'instant, de paroles, de personnes, comme des épiphanies qui donnent un sens à leur parcours et à leur vie qui n'a pas de réelle direction. Nous nous rapprochons alors au sens de l'éducation, où chacun se forme avec l'autre, par les instants, les événements qui commotionnent notre individualité, fixe, fermée et isolée. Dans une éducation telle que nous l'entendons, comme *formance*, nous transcendons cette individualité pour participer au quotidien des autres en correspondances, en résonance, dans l'événement de la vie qui nous enveloppe comme immanence.

⁵⁰² Michel Maffesoli, *Après la modernité ? La conquête du présent*, op. cit., p : 681.

⁵⁰³ Cf. Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p : 24.

⁵⁰⁴ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p : 211.



Réenchantement des trajets

X. Initiation dans la formation

Par cette intention de dévoiler les divers éléments d'une formation plus sensible qui redonne la valeur aux personnes, à l'amour, au présent, nous nous rapprochons plutôt à la notion d'initiation que d'éducation. En effet, dans l'initiation le maître accompagne au quotidien le processus du disciple, dans sa dimension singulière et collective, tout comme le professeur qui s'attache à suivre affectivement le processus de chacun de ses élèves et créer un espace de correspondances avec tous. Ces correspondances, ces moments d'opportunité sont les moments réels de formation, où le professeur est attentif à ce qui est naissant, sait repérer ce qui est en train de poindre dans chaque élève et dans le groupe, donnant sens au collectif. C'est dans cette formation que se provoquent des réalités interstitielles, par l'aventure, les instants, le kairos.

Cette approche sensible et kairotique s'appuie plutôt sur une perspective initiatique qui consiste à révéler ce qui est déjà là, le potentiel de la personne, son trésor, dans l'ordre du donné et non dans l'ordre du construit qui injecte et impose des connaissances en absence de l'élève, telle que maintient la perspective de l'éducation moderne. Cette perspective de l'éducation postmoderne ou plutôt ce retour à un processus initiatique de socialisation est en train de se réaliser en périphérie de l'enseignement officiel, pas accidentellement mais d'une manière isolée, par l'impulsion de quelques professeurs qui veulent donner une autre signification à leurs actions. Ainsi, dans ce chapitre, il s'agit de rendre compte de cette émergence du processus initiatique dans la formation qui s'initie par ces maîtres clandestins qui désirent établir une éducation plus collaborative, fraternelle et d'accompagnement. Cette réalité nous amène à penser à une rénovation, une régénération de la formation dans un sens beaucoup plus solidaire et écologique. Nous pourrions alors dévoiler, que par ses actions, ses mouvements dans la formation, il se produit un réenchâtement de l'éducation.

10.1 Ecosophie de la formation et systèmes de collaborations

L'âme est un génie qui a quitté son étoile, une étoile tombée sur la terre. D'autre part, l'étoile est une fleur de l'arbre cosmogonique, anthropogonique ; elle a donc une origine végétale ; elle a sa racine, elle est une racine, et ses propriétés divines peuvent se retrouver en des racines terrestres, qui à leur tour peuvent être et produire des étoiles.

Angelo de Gubernatis, *La Mythologie des plantes ou légendes du règne végétal*

Au travers des récits, chaque professeur nous a fait partager son désir d'engendrer une éducation plus proche, sensible, mais surtout qui implique plus les uns et les autres, c'est-à-dire établir un travail en collaboration et en systèmes solidaires. Nous établissons alors un rapprochement à l'idée d'écologie, un système qui intègre et s'entrelace dans un réseau de collaboration où personne n'exerce de domination sur l'autre, mais tous participent à la formation. En reprenant l'intention de l'écologie, cela signifierait de ne plus traiter les problèmes d'une manière isolée, mais s'attacher et dépendre du collectif, tenir compte de l'ensemble où tout est interconnecté et interdépendant⁵⁰⁵. Les professeurs mêmes expriment cette nécessité de pouvoir établir des réseaux de collaboration tant au niveau institutionnel, qu'avec d'autres professeurs, qu'au niveau des structures culturelles et artistiques et avec des personnes externes au système scolaire. Par exemple, en éducation artistique, en France, on incite à établir beaucoup plus de collaboration avec les centres culturels, les musées, les activités artistiques, les artistes, pour tisser des réseaux hors de l'école et ainsi enrichir une pensée transversale pour les élèves... et les professeurs. Ainsi, le propos de l'écologie, exposé par Fritjof Capra⁵⁰⁶, est de pouvoir créer des communautés qui se soutiennent entre elles, qui sont durables, c'est-à-dire constituer un environnement social et culturel dans lequel nous pouvons satisfaire nos nécessités et aspirations sans compromettre le futur des générations qui suivent. Cette définition pourrait s'appliquer à la formation, en

⁵⁰⁵ Fritjof Capra, *La toile de la vie*, *op. cit.*, p: 17.

⁵⁰⁶ Idem., p: 18.

essayant de tendre vers une écologie de la formation, c'est-à-dire former dans un sens de collaboration et solidarité sans épuiser les ressources de chacun. Dans un sens de socialisation, nous pourrions concevoir cette étape comme une possibilité de formation en réseau où la personne comprend son *interdépendance*⁵⁰⁷ et son interconnexion aux autres et à l'environnement. Sa formation ne se base pas seulement autour de lui, d'un mode anthropocentrique, mais en relation avec l'entourage et ce qui suivra, avec les générations qui continuent. Une éducation écologique devrait ainsi se fonder sur une formation qui rend compte et qui rend possible cette socialisation interconnectée et interdépendante. Sur ce point, il s'agit de dévoiler ces processus d'approche d'une éducation écologique qui se vivent par les professeurs mêmes. Nous ferons référence à deux récits en particuliers qui se positionnent dans cette pensée, ceux d'Alfred Porres et Marta Jiménez. Ils relatent des expériences où ils révèlent le besoin d'établir un système éducatif qui s'unit à l'autre, avec la société, qui se tisse sur un travail collaboratif avec les institutions et avec les personnes externes à celles-ci mais qui font partie de ce système.

Le premier récit est celui de Marta Jiménez où elle nous fait partager une expérience éducative similaire à la notion d'aventure que nous avons exposée. Celle-ci se déroule à l'Escola Roura, quand elle arrivait tout juste d'Argentine. Elle enseignait alors en primaire, une structure bien différente du secondaire, car la formation en primaire est plus intégrale et unitaire. En effet, le secondaire est beaucoup plus structuré et séparé par matière et domaine de connaissances, alors qu'en primaire on conserve encore un aspect plus uni de la connaissance. En primaire, il y a un maître de référence qui donne toutes les matières et toujours dans la même classe permettant ainsi que les enfants se retrouvent toujours dans leur propre espace intime et affectif. Un des aspects de l'école maternelle et primaire révélateur, est la disposition des classes, souvent des tables rondes de couleurs disposées en groupes avec nombreuses stimulations visuelles et tactiles. Alors que dans le secondaire, on sépare les élèves par table, on divise la connaissance par matières, les professeurs par discipline, on divise par heure et par espace. Le secondaire est bien structuré rationnellement et les classes perdent leur charme, il n'y a plus autant de couleurs pour laisser place à des salles peintes en grises, blanches ou verdâtres, avec des cartes géographiques, des frises du temps, des phrases

⁵⁰⁷ Idem., p. 326.

en langues étrangères ; peu à peu le savoir s'impose comme axe principal. Si en maternelle et primaire la dimension artistique est primordiale et presque centrale car toute expérience d'apprentissage touche un aspect sensible, le secondaire relègue la partie artistique comme une matière ultime et sans importance (presque assimilée à une classe de diversion, de repos comme une récréation) jusqu'à finalement l'éliminer du lycée ou la proposer seulement comme option.

Marta Jiménez était donc maîtresse d'arts plastiques en primaire. Elle travaillait les arts plastiques d'une façon assez différente et originale, elle mettait en relation divers domaines artistiques qui situaient l'expérience entre thérapie et plastique. Une des activités invitait à penser sur les espaces imaginaires, une expérience que les élèves ont élargie en construisant dans la cour principale une maison selon leur fantaisie et leur imaginaire. Cette expérience a grandi peu et peu et par hasard, au gré du propre intérêt des enfants. Marta Jiménez souhaitait réellement créer un espace de formation rhizomatique auquel chacun pouvait participer librement. À partir de cette proposition et le hasard qui s'est infiltré, ces jours-ci, il y avait justement un architecte qui devait retoucher la construction de l'école et finalement s'est intégré dans la dynamique de la classe. Il s'est alors mis à expliquer aux enfants comment se réalisait la construction de l'école et des maisons. Ce fut un moment exceptionnel pour les enfants et l'activité scolaire prenait une tout autre dimension par cette nouvelle personne qui expliquait sa tâche à partir de son domaine : tout commençait à se connecter. Cette expérience que nous fait partager Marta Jiménez accentue l'importance de commencer à travailler en collaboration avec d'autres personnes, avec les artistes par exemple qui pourraient s'insérer dans le domaine éducatif pour apporter un souffle nouveau en évitant toute cette charge institutionnelle qui pèse sur les professeurs.

Tout comme favoriser des espaces de dialogues et d'apprentissages avec d'autres niveaux scolaires pour stimuler la solidarité et la coopération du primaire au secondaire, en évitant d'accentuer ces séparations qui s'opèrent entre les différentes étapes et niveaux. Si on produit d'autres types d'activités dirigées vers la compréhension des diverses connexions qui peuvent s'établir dans les domaines de connaissances, nous pourrions initier une éducation qui tend vers une socialisation plus coopérative, plus solidaire et qui comprend la société comme un système en corrélation. Ce système en corrélation implique une durabilité, où chacun peut apporter à l'autre, sans épuiser toutes ses ressources, mais en donnant ce qu'il a pour engendrer une réelle correspondance comme un écosystème. Ce serait ainsi un système, un réseau qui se

forme sur le donné, sur le donné de chacun, qui ne veut pas construire des échafaudages fictifs autour de l'éducation, mais au contraire enrichir et faire perdurer la formation.

L'expérience d'Alfred Porres est également révélatrice, bien que le système de collaboration établi se soit limité aux mêmes espaces scolaires, il n'en reste pas moins essentiel, car encore aujourd'hui nous nous confrontons à nombreuses difficultés pour créer des groupes de travail entre collègues. Ainsi, Alfred Porres souligne que quand il a commencé dans l'enseignement, il ne trouvait pas de connexion ou de complicité avec les enseignants. Alors il s'est tourné totalement vers les élèves avec qui il a établi cette nécessaire complicité pour constituer un enseignement vivant. Son désir de créer un projet ou groupe de travail s'est converti finalement en travail individuel : « *Une proposition pour qu'elle ait réellement un impact et une dimension plus holistique ou plus complète, elle devrait être une proposition qui soit partagée par le groupe de professeurs et qu'elle soit plus transversale. Mais ceci peut seulement se donner si tu trouves cette complicité.* »

Peu à peu, il a trouvé sa place dans l'institut et il a commencé à établir certaines connexions avec des professeurs de langues, en proposant un projet éducatif autour des moyens de communication, celui-ci fut appuyé par le département d'éducation. Dès lors, il s'est créé un groupe d'enseignants autour de ce projet en se basant sur une autre manière de travailler pour créer un réel espace de rencontres. Ces enseignants, au-delà de ce que permet le système, se sont rapprochés par complicité, par affinités électives, c'est-à-dire intuitivement et selon une entente préalable et naturelle. Alfred Porres ajoute qu'au début ils étaient trois, puis cet espace a commencé à créer des résonances dans le centre. Les autres enseignants, ébranlés par les changements récents des lois, ont commencé à s'approcher et à montrer leur volonté de participer au projet, stimulant encore plus cet espace de rencontre, tel qu'il nous le commente :

Et maintenant par exemple, cette année, nous sommes en train de terminer, disons que ce travail de trois a trouvé une autre résonance majeure dans le centre. Car des gens ont commencé à s'intéresser, je suppose, ébranlés par le changement de programmes car ceci a bouleversé beaucoup le professorat (...). Bien, ce petit tremblement qui s'est produit, a fait que plusieurs professeurs de l'institut ont regardé vers d'autres directions.

Nous pouvons commencer à entrevoir cette nécessité de créer des réseaux, de transformer nos modes de travail, particulièrement dans l'enseignement où l'activité est très individualiste, incitée par ce système séparatiste par discipline et niveaux. Mais ces processus de rapprochement se font par affinités naturelles, par complicités et non pas parce que le système le stimule où offre des espaces pour le réaliser. Non, ceci émerge naturellement de la propre initiative des professeurs, en se basant sur un réseau de complicités personnelles. Cette nécessité d'abattre les cloisons et de rendre une vision globale de l'éducation et donc de la personne révèle ce besoin de reprendre une formation plus complète, systémique, où nous participons tous à un tissu. La tâche de l'éducation est justement de relier ce qui a été séparé, de rompre ses dissociations qui finalement atrophient aussi la personne dans sa formation. Ne plus participer à ce cloisonnement de disciplines, de niveaux, d'institutions, qui renvoient à toute une structure hiérarchique de la société actuelle : les piliers de la modernité⁵⁰⁸. Ces nouvelles relations qui émergent, par complicités, par affinités, sont ces résonances qui s'engendrent par ces canaux qui se mettent en place par ces maîtres clandestins, nécessaires pour réinventer l'éducation. En effet, si nous voulons former les personnes vers la socialisation, la socialité, il est nécessaire d'inciter les réseaux de collaboration, de travail, comme l'indique Edgar Morin : « *la reliance doit se substituer à la disjonction et appeler à la " symbiosophie", la sagesse de vivre ensemble.* »⁵⁰⁹

Dans cette idée de vivre ensemble en symbiose, en collaboration, les relations entre les personnes doivent être remises en causes et discerner sur quoi elles reposent. Il n'est plus possible de maintenir les systèmes hiérarchiques qui s'imposent dans les espaces scolaires, mais plutôt établir d'autres systèmes de connexions entre les professeurs, avec et entre les élèves et tout l'environnement. Nous nous rapprochons ainsi d'une écologie telle que l'entend Felix Guattari⁵¹⁰, qui nous amène à *l'être-en-groupe*, où tendent à se modifier et se réinventer les façons d'être au sein de nos communautés. Dans cette pensée, nous ne nous baserions plus sur une relation de pouvoir mais bien sur un réseau où il existe l'autorité, mais pas d'autoritarisme, pas d'imposition de pouvoir sur une autre personne, sinon l'accompagnement, le réseau où chacun peut participer par ce qu'il est et apporte. Comme l'indique Fritjof Capra⁵¹¹, il ne s'agit plus

⁵⁰⁸ François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Ed du Seuil, 2002.

⁵⁰⁹ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p 42.

⁵¹⁰ Félix Guattari, *Les Trois Écologies*, op. cit., p : 22.

⁵¹¹ Fritjof Capra, *La toile de la vie*, op. cit., p: 25.

de hiérarchie mais de réseaux dans l'organisation sociale. Dans cette sensibilité écologique appliquée à l'éducation, il s'opère réellement un changement de paradigme qui passe d'un esprit individualiste et réductionniste à un ensemble coopérant, solidaire, interdépendant, où l'autre est nécessaire et facilite cette *formance* sensible et intégrale. Michel Maffesoli⁵¹² nous invite à réenvisager la place d'un individu dans les groupes de réseaux de correspondances, où il se resitue non dans une relation de dominateur, mais de dépendance.

Dans ses récits, Marta Jiménez nous commente que les professeurs ont commencé eux mêmes à chercher ces connexions et à se rapprocher d'autres disciplines. Ces connexions s'établissent par affinités comme nous l'exposions, mais elles forment un autre mode d'être-ensemble et s'unir dans les espaces de formation. Comme l'indique Marta Jiménez: « *Tout ce qui entraîne la créativité, l'expectative des enfants, c'est ce que nous devons essayer de faire, de le faire entre plusieurs professeurs, car si une le fait, elle est folle parce qu'elle fait quelque chose, mais si à plusieurs nous nous y mettons et nous le faisons, je crois qu'on peut réussir et créer un autre mouvement.* »

En réalité, dans notre désir de *reliance* propre à notre société postmoderne, un système éducatif totalement réductionniste, séparatiste, omnipotent ne peut plus résister, car il va à l'inverse du mouvement sociétal qui tend de nouveau à se relier, émergeant de nouveaux modes d'être-ensemble et de *convivence*. L'éducation devrait être durable par le fait qu'elle est en relation avec les mêmes personnes qui se forment, qui apportent au tout en créant un réel écosystème durable où circulent les énergies, les ressources de chacun en relation permanente et en rétro-alimentation. Si nous nous référons au même mot de système⁵¹³ qui s'applique en permanence au « système éducatif », il dérive du grec *synistánai*, qui signifie *réunir, assembler*, c'est pourquoi il faut bien comprendre l'éducation comme un système qui saisit les choses dans son contexte dans un ensemble relationnel. Car l'éducation est bien un système de relations mutuelles qui s'entrelacent dans divers rapports, qui finalement constitue une communauté, un organisme propre à la vie sociale.

⁵¹² Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie*, op. cit., p : 110.

⁵¹³ Fritjof Capra, *La toile de la vie*, op. cit., p: 47.

Les séparations résistent dans les systèmes scolaires et nous nous attachons à les repérer, à les réenvisager pour initier une éducation dans une pensée écologique ou écosophique. Isabel Herrero signale encore cette erreur relative aux niveaux éducatifs qui donnent la sensation que l'éducation commence et termine dans l'étape de chaque professeur ou niveaux en créant une vision réductionniste et individualiste de chaque matière. Il est nécessaire de donner une vision plus globale de l'enseignement où chacun serait conscient du tissu auquel il appartient et les professeurs doivent contempler cette dimension holistique. Penser l'éducation comme une étape de formation continue qui s'initie dès le début et ne se termine pas, mais elle accompagne tout au long de notre vie. Cette sensation de chaque étape comme unique veut donner un sentiment d'omnipotence où chaque professeur pense que la formation dépend de lui, donnant une vision très partielle de l'espace auquel il participe. Ce type de situation se vit encore aujourd'hui, dans l'enseignement au lycée et à l'université où chaque professeur protège et défend sa matière comme unique et essentielle et la place comme une barrière à une autre étape. Une barrière qui bien sûr ne s'ouvre pas facilement et que l'on doit forcer, ou comme un porte mais qui s'ouvre que dans un sens, celui qu'indique le professeur, ce n'est pas une porte à double-battant qui permet de circuler, elle est au contraire bien close comme une barrière. Le professeur en est le gardien et sélectionneur de la vie, en appliquant une série de barèmes de sélection qui déterminera ceux qui pourront poursuivre et ceux à qui il ne sera pas permis d'accéder au niveau suivant, par « *manque de niveau* ». La possibilité de pouvoir avancer reste souvent bloquée dans une matière comme un fragment indépendant et omnipotent, comme le décrit Isabel Herrero : « *l'éducation est toute une étape et si nous parlons de formation, il est bon de nous situer dans cette pensée et cela nous donne une tranquillité, mais si on donne la sensation que tout doit se transmettre à ce même moment ! Mais non, tu fais part d'un processus, car si tout dépend de toi, on ferme tout et on s'en va!* ».

Ces professeurs qui exercent un autoritarisme sont comme des desquamations d'un tissu mort. Cette situation dévoile le besoin de repenser l'éducation comme un processus total qui ne se réduit pas à des disciplines et à des professeurs mais qui se constitue comme un tissu vivant avec des vaisseaux conducteurs de possibilités qui se connectent avec l'environnement. Les niveaux, les étapes, les disciplines, les types de formation doivent nécessairement se lier entre eux pour offrir une sensation de système relié aux autres systèmes de la société et à la même nature qui est totalement détachée de l'enseignement.

C'est là que prend le sens de cette étude sur la relation professeur élève, car cela nous permet de rendre compte de la valeur de cette rencontre dans la formation, de cette nouvelle dimension qui se forme par l'union de ces deux personnes, une dimension vivante où ils *convivent* dans un espace commun, le « nous » du tissu sociétal. C'est une réalité qui fait partie d'un contexte éducatif changeant, depuis une éducation comme un tissu de relations vives, personnelles et sociales. Un treillis sociétal que nous devons comprendre comme des rencontres de personnes, de groupes qui s'unissent et s'entrelacent en forme de solidarité ou écosystème. Ainsi la relation professeur élève peut se comprendre par la notion d'*epoché*⁵¹⁴ entre parenthèse ou *intraparenthétique* comme l'indique Roberto M. Falcón⁵¹⁵. C'est-à-dire un temps à part, un pli dans le tissu, simultanément ouvert et fermé, singulier et dans le tissu, à la fois uni avec ce qui l'entoure et dans lequel il vit. C'est un espace qui permet la compréhension de l'autre, en proximité, avec lequel on partage et on expérimente dans l'altérité, comme le sucré selon Fritjof Capra⁵¹⁶ qui est avant tout, notre relation avec le doux. Fritjof Capra explique que nous expérimentons le sucré en relation avec notre goût et notre rapport au sucre, de la même manière que nous expérimentons l'altérité, par rapport à cette interaction avec l'autre comme une sensibilité et un rapprochement.

Nous devons donc comprendre la relation avec les autres comme une *interdépendance*, car ce rapport que nous établissons s'établit en relation avec cette autre personne, on dépend de cette interaction. Selon cette compréhension écologique, tous les membres de ce système s'embarquent alors dans un ample réseau de relations qui constitue la *toile de la vie*⁵¹⁷. Le comportement de chacun dépend du comportement de beaucoup d'autres et ceci participe entièrement à la formation de chacun comme formance. L'espace éducatif devient un espace tissé d'expériences partagées dans une dimension intensive, constituée de relations, d'affects, d'émotions, formant le corps social, comme l'exprime Michel Maffesoli:

⁵¹⁴ Michel Maffesoli, *Au creux des apparences*, op. cit., p : 50.

⁵¹⁵ Roberto M. Falcón, *Sentido del proyecto afectivo*, op. cit..

⁵¹⁶ Fritjof Capra explique que les expériences ne s'expliquent pas par l'analyse de ce qui la compose, mais par leur interaction: « - Par exemple – expliqua t-il -, la douceur que nous goûtons dans un morceau de sucre, n'est ni une propriété du sucre ni une de nos propriétés. Nous produisons l'expérience de la douceur dans le processus de l'interaction avec le sucre. (...) “ Les sciences naturelles – écrit Heisenberg – ne décrit ni n'explique simplement la nature, elle est partie du jeu entre la nature et nous-mêmes.”

- Si tout l'univers est comme le goût sucré, répondit Laing, qui n'est ni dans l'observateur ni dans l'observé mais dans la relation entre les deux, alors comment peut-on parler de l'Univers comme s'il était un objet observé ? ». Fritjof Capra, *Sagesse des sages*, Paris, L'Age du Verseau, 1998, p : 141.

⁵¹⁷ Cf. Fritjof Capra, *La toile de la vie*, op. cit.,

*En ces moments-là, ce que l'on appelle les rapports sociaux, ceux de la vie courante, des institutions, du travail, des loisirs, ne sont plus uniquement régis par des instances surplombantes, à priori et mécaniques ; de même, ils ne sont plus orientés vers un but à atteindre, toujours lointain, en bref tout ce qui est délimité par une logique économique-politique, ou déterminé en fonction d'une vision morale. Au contraire, ces rapports deviennent des relations animées par et à partir de ce qui est intrinsèque, vécu au jour le jour, d'une manière organique ; de plus, ils se recentrent sur ce qui est de l'ordre de la proximité. En bref, le lien social devient émotionnel. Ainsi, s'élabore une manière d'être (éthos) où ce qui est éprouvé avec d'autres sera primordial.*⁵¹⁸

C'est ce qui me relie aux autres dans une *reliance*, ce qui fait que se forment des groupes par la confiance. Il se forme ainsi une sensibilité collective qui serait comme une *nappe phréatique* qui revivifie la vie sociale. Les maîtres clandestins seraient cette eau douce qui rend l'éducation plus sensible, plus nutritive et non tant sèche et aigre comme elle est actuellement. L'éducation actuelle est plutôt une terre asséchée, qui épuise ses ressources et ne se rétro-alimente pas, elle ne participe à une dimension holistique. Ainsi, prendre en compte ces interactions, ces relations, valorise ce que fait l'humaine nature, l'interaction permanente qui s'établit entre la nature, la société, la personne dans un espace donné et qui fait partie de l'acte éducatif. La *tactilité* sociale telle que la décrit Michel Maffesoli, par cette proximité, est la prise de conscience de la nécessité de l'autre, car nous sommes au travers des autres où chacun interagit l'un sur l'autre en constituant la sève sociétale. Toute l'organicité de la vie se retrouve dans un tel processus, l'acte éducatif s'exprime par cela, à partir de relations ouvertes, émotionnelles qui vont s'étendre, se multiplier en d'autres groupes, d'autres entités. Michel Maffesoli⁵¹⁹ ajoute que ceci se représente comme une dialectique par cercles concentriques, on passe du groupe restreint à des relations plus vastes engendrant une action-rétro-action de tous les éléments d'un ensemble les uns sur les autres, une solidarité complexe et organique. En reprenant le concept thomiste d'*habitus*, ou celui

⁵¹⁸ Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit., p : 12.

⁵¹⁹ Idem.

d'Aristote d'*exis*, Michel Maffesoli⁵²⁰ montre que la matrice globale qui est la condition nécessaire de toute vie en société est issue de la sédimentation de toutes ces petites choses que l'on apprend sans y faire attention et qui déterminent l'aspect familier du monde que nous vivons, du monde où nous vivons. La formation pourrait se donner dans ce même sens, par sédimentation de petites choses, expériences, processus constituant le tout, dans un sens sensible et familier du monde.

Ainsi, nous parlons d'une formation qui permet ces rencontres, qui permet la *reliance* en trouvant ce qui nous unit aux autres, qui nous met en relation avec eux et nous fait participer au tissu sociétal. Comme l'indique Fritjof Capra⁵²¹, pour récupérer notre humanité, il est nécessaire de *nous relier à nouveau à la toile de la vie, le religio* du fondement spirituel de l'écologie profonde. Par cette reconnexion, il se réfère à cette *reliance*, ce *religare* qui est l'essence de la base spirituelle de tous et donc de la formation. L'espace dynamique et affectuel qui s'établit entre le professeur et l'élève en est un point nodal et qui s'étend ainsi à la société et son entourage. Pour cela, nous pensions à une éducation comme un tissu vivant de subjectivités et d'autres narrations dont nous faisons partie, d'identifications diverses et de situations complexes, comme l'expose Werner Heisenberg : « *Le monde apparaît donc comme un tissu complexe d'évènements, où différents types de liens se succèdent, se superposent ou se combinent, déterminant ainsi la texture de l'ensemble.* »⁵²²

Dès lors, la vie sociale se nourrit, s'alimente sur une vaste correspondance dont les réseaux entremêlés constituent la trame de l'organicité complexe. Il est alors possible d'imaginer une éducation organique ou systémique, comme un tissu de relations vivantes, personnelles, sociales qui s'influencent mutuellement d'un mode dialogique. Les rapports éducatifs, les rapports sociaux, ne peuvent s'analyser comme un fait isolé, mais bien comme un tissu uni au tout qui doit se comprendre dans sa totalité. C'est un élément qui compose la vie de la personne, du professeur et du système intégralement. Ceci fait que le système est vivant, qu'il se base sur les relations, sur les personnes, sur la culture, sur la société, c'est le système social de la vie, ce sont des relations nutritionnelles avec l'environnement. L'éducation s'expérimente alors comme une continuité dynamique, c'est-à-dire, dans un déroulement organique à partir de la

⁵²⁰ Idem.

⁵²¹ Fritjof Capra, *La toile de la vie, op. cit.*, p. 324.

⁵²² Werner Heisenberg, *Physics and Philosophy*, 1958, p 96, cité par Fritjof Capra, Idem., p : 45.

singularité des personnes et connectées à leur entourage, participant ainsi à une communauté soutenable.

10.2 Espace tissé résonant

Dans cette réflexion sur les relations et collaborations, dans une dimension écologique ou une pensée écosophique, nous nous rapprochons alors de la dimension dans laquelle se trouvent le professeur et l'élève par ce lien qui s'établit, il est alors nécessaire d'approfondir sur les effets qui en retentissent. Quand nous nous référons à la résonance, nous évoquons une perception qui se produit au-delà des personnes qui participent à l'apprentissage ou de cette relation, nous nous référons aussi à la manière dont elle s'étend, elle résonne dans les personnes et la société environnante. La notion de résonance s'assimile à la musique, à la vibration de composition musicale que peut produire ce mode d'être en relation. La résonance est ce qui se répand, ce qui s'étend au travers des mêmes personnes qui participent à ces espaces éducatifs sensibles, solidaires, aventureux, dans le sens de formation kairotique comme nous l'avons nommé. Émis par les maîtres clandestins, la résonance est ce qui subsiste chez les personnes et qui entraîne une *correspondance cosmique*⁵²³ entre eux dont nous nous attacherons à rendre compte de ces effets. Ces effets seraient ce que ces résonances produisent et reproduisent ou veulent apporter de ces expériences positives, un murmure qui constitue l'écho et l'âme du monde. Ceci participe à la perdurance de ces moments de formation, car en les répétant, les élargissant, les semant vers d'autres, elles perpétuent ces modes de formation et maintiennent cet apprentissage affectuel. Michel Maffesoli affirme qu'on reconnaît quelqu'un s'il est écho de quelque chose de plus ancien, ce qui va engendrer le lien tribal. On participe alors au retentissement, à l'écho. Nous parlons alors de résonance, car l'éducation ne se tient pas seulement à ce qui procède au moment même, ni ces connaissances qu'on mémorise, mais aussi à ces effets vibratoires, à cette ambiance, à ces instants, ces paroles de l'intérieur qui retentissent et nous accompagnent dans nos parcours. C'est dans ce sens que l'éducation peut avoir une portée vers le futur, non pas dans ce que la personne devra être selon une projection de société, une convenance des personnes, mais par une formation initiale qui accompagne, incite, stimule au quotidien et vers la continuité. Celle-ci ne se base pas sur une transformation du jeune en adulte, mais sur un trajet où la personne se

⁵²³ Michel Maffesoli, *La connaissance ordinaire*, op. cit., p : 129.

potentialise, se forme depuis elle-même et ceux qui l'entourent. Ce n'est donc pas dans un sens de dépassement mais bien en résonance avec les personnes et l'environnement. Chaque personne se forme en syntonie, en harmonie avec elle-même, les autres et le temps qu'elle vit.

La notion de résonance s'approche de la notion d'harmonie, de rythme vital pour que s'établisse la correspondance entre les personnes et leur entourage. Ceci nous amène ainsi au concept de Werner Jaeger⁵²⁴ d'harmonie et rythme qui s'applique à la société et à l'éducation dans la pensée grecque. Il affirme que la pensée grecque s'est constituée à partir des principes moraux, de lois, d'organisation de la polis. Ces principes se sont créés peu à peu en s'insérant dans une évolution naturelle en harmonie avec les personnes. Ainsi, cette harmonie est assimilable à ces lois, ces principes qui régissent la société, qui constituent un espace commun, un cosmos régi par ses lois dans un rythme, une succession de phénomènes dans le temps, selon Werner Jaeger : « *Cette harmonie se vit donc définir par le rapport unissant les parties composantes à l'ensemble* »⁵²⁵. Ce concept d'harmonie s'appliqua à tout domaine de la pensée grecque, comme la proportion dans la sculpture, dans l'architecture mais aussi la poésie, la rhétorique, la morale et l'éducation.

Ce principe d'harmonie, de rythme applicable à tout espace de la société aura une portée éducative significative sur la personne. La personne s'insère alors dans un rythme de pensée en rapport avec la polis et les autres personnes. Ceci était essentiel pour déterminer un ordre et un système de la vie communautaire. Proche de la pensée d'Héraclite qui distingue les facultés intellectuelles des humains, en les insérant en un *logos*, qui serait le fait « *commun* » ou « *universel* », c'est-à-dire un cosmos unique pour la communauté⁵²⁶. Car la communauté représente le bien ou les valeurs de la cité, de la polis grecque. Ce principe va à l'encontre d'un individualisme, d'un caprice individuel comme attitude tyrannique et destructrice. L'homme doit suivre un *logos* pour faire partie d'une communauté qui va au-delà de la loi de la cité, elle est bien plus universelle, c'est le cosmos ou l'ordre universel comme l'indique Héraclite. C'est dans cette conception du cosmos, du *logos*, qu'Héraclite situe l'homme comme personne cosmique, c'est-à-dire conscient des lois de l'univers et soumis à celles-ci. Le cosmos

⁵²⁴ Cf. Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec, op. cit.*

⁵²⁵ Idem., p:204.

⁵²⁶ Idem., p:222.

serait celui qui amène à l'harmonie, au rythme où l'humain est inséré. Ces conceptions de l'harmonie, du rythme et de l'existence cosmique humaine suscitent notre considération au-delà de l'individualité, une existence qui implique la conscience d'un rythme plus grand que l'individuel. Dans une communauté, l'appartenance à un rythme universel, plus ample que la propre existence est transcendant, car notre propre existence fait partie d'un ensemble de choses qui nous forment. Cette réalité entraîne une autre situation par rapport à l'espace éducatif, comme espace cosmique, comme espace communautaire qui va au-delà de la perception individuelle, de l'apprentissage subjectif et personnel, mais qui fait partie d'une réalité communautaire où l'apprentissage dépend et s'intègre à un ensemble. Ainsi, nous nous référons à l'éducation comme à un espace tissé entre les personnes participantes, les institutions, la société et toutes les personnes proches de cet espace, le cosmos.

Nous pouvons aussi mentionner la notion de Solon⁵²⁷ de la polis : la polis est la force capable de rassembler tous les efforts des hommes. L'état n'était pas seulement un organisme administratif, c'était un cosmos politique, réalisé avec l'énergie morale de la population entière. Si actuellement nous percevons l'état comme une entité éloignée de notre dimension quotidienne, nous percevons aussi l'éducation comme un espace abstrait qui ne nous concerne pas. En réalité, ces espaces ont perdu cette force d'unir les personnes et de les rendre participatives. Ils ont perdu leur origine mythique qui les a constitués comme union de personnes dans un sens communautaire. Il s'agit alors de *revenir* à la vraie essence et retrouver cette force des personnes qui composent la société constituée par l'énergie de tous. L'éducation même devrait pouvoir être perçue comme une énergie nutritive et non comme une institution éloignée de la quotidienneté. Bien qu'il y ait un modèle universel qui domine, qui limite ou qui permette, ce modèle a été érigé par les forces et la volonté des personnes, comme représentation de la société ; et non comme conception intellectualisée, dogmatisée qui n'a plus de relation avec les personnes et leurs vies. Maintenir cette union des personnes et de la société, des personnes et des institutions créées facilite la perdurance de ces espaces en correspondance avec chaque ensemble, où l'un ne domine pas l'autre. Il s'agit de penser dans un ensemble où chacun est nécessaire et dépend de l'autre, en établissant un lien durable entre ces deux dimensions, comme l'exprime Edgar Morin : « *Chacun de ces termes est à la fois moyen et fin : c'est la culture et la société qui permettent*

⁵²⁷ Idem., p: 284.

*l'accomplissement des individus, et ce sont les interactions entre individus qui permettent la perpétuation de la culture et l'auto-organisation de la société. »*⁵²⁸

Les formes de relations qui s'établissent dans l'espace éducatif, les modes de formations sensibles, kairotiques sont ceux qui permettent la pérennité de l'harmonie et l'énergie qui l'ont fondé. Ce n'est donc pas une organisation de dépassement, d'aller vers une direction en fuyant chaque instant pour atteindre un autre stade, mais au contraire, une organisation reposant sur ses socialités, ses solidarités quotidiennes qui sont suscitées dans la scolarité.

En outre, la conception d'existence grecque ajoutait à sa relation au monde l'idée d'une entité qui les couvrait, en établissant toujours un rapport direct de la personne humaine avec le monde, le monde de la nature et le monde de la société humaine, vue depuis l'unité qui la constituait. Pour cela, les poètes, les philosophes n'exprimaient pas leurs sentiments intimes, mais à travers leurs émotions et réflexions, ils rendaient compte de la communauté. Ainsi, la croyance des Grecs à un *rythme* universel, un rythme qui constitue toute vie humaine, un *rythme qui maintient l'humanité dans ses attaches*⁵²⁹, nous montre cette approche d'une réalité au-dessus de leur propre réalité. C'est-à-dire, la croyance à un dynamisme universel qui régit leurs propres vies. La constitution des normes, de l'éducation sont attachées à cette conception de rythme, comme à un courant qui impose son temps, ses mouvements et finalement les enserme. En établissant des normes, une structure au dessus du mouvement de chaque personne, ils reconstituent cette croyance de *rythme universel* qui convertit leur mouvement, leurs principes au dessus de l'intérêt personnel de chacun, comme *rythme communautaire*⁵³⁰. L'éducation ferait partie de ce rythme, un mouvement auquel tous doivent adhérer comme croyance nécessaire pour l'individu et nécessaire pour la communauté. Cette personne qui participe à ces lois, de ce rythme est un individu-citoyen responsable et moral face à sa communauté et par extension à l'univers. Dès lors, il est important de souligner cette relation avec le rythme universel, en harmonie entre les personnes vers la communauté et la nature, dans une sensibilité écologique de la vie en société et de l'éducation. Dans notre réalité, notre unique relation est établie vers un système de lois qui n'est pas une force qui nous unit, nous

⁵²⁸ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 27.

⁵²⁹ Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec*, op. cit., p : 161.

⁵³⁰ Idem., p : 162.

allie, mais au contraire elle entraîne tout un conflit dans notre mode de relation qui a perdu toute sa naturalité. Nos relations dans un contexte de lois, de normes qui les régissent n'en sont devenues que plus rationnelles ou contractuelles. Revenir sur cette union de personnes, vers un rythme qui est propre à la vie et à ses oscillations, revenir à ce mythe qui a formé ces espaces qui nous relient pourraient donner un autre sens à la formation et à la société.

Dans la perspective de ce travail sur les relations qui se produisent par les maîtres clandestins, par une éducation sensible, cette approche à une notion de communauté, d'harmonie, de rythme, de résonance se révèle essentielle, qui est plus en correspondance avec l'état actuel des relations sociétales postmodernes. Ces relations animées, organiques, quotidiennes, proches se distancient des institutions qui paraissent ne plus les correspondre. On se réapproprie des interactions quotidiennes avec le voisin, l'ami, le quartier et l'école revient petit à petit faire partie de cette communauté. Une forme de solidarité sociale, comme l'explique Michel Maffesoli⁵³¹, basée sur la sympathie des personnes développant une empathie avec l'entourage communautaire. Une sympathie qui se détermine par ses liens existants depuis l'émotion, la solidarité, formant des ensembles d'éléments totalement divers qui établissent entre eux des interactions constantes. Ces relations, ces rapports, ces interactions se produisent en parallèle, en *souterrain* au système des institutions, mais sont essentielles pour que continue la dynamique sociétale. Ce sont bien là le rythme, l'harmonie encore présente dans tout regroupement et union, un rythme qui n'attend plus d'une institution dogmatisée, distante, mais qui se reconstitue au jour le jour par les propres personnes. Cette solidarité sociale qui s'est formée depuis le local, la proximité nous ramène à ce mythe, à cette origine du rythme, du dynamisme communautaire qui s'ordonne naturellement en syntonie, avec la nature et le cosmos. Nous parlions de rites sympathiques qui nous ramènent au présent et à l'*illud tempus*⁵³², être ici et maintenant réactualisant le mythe que nous partageons par la rencontre et la réunion.

Ces rites, ces rythmes atemporels qu'amènent les maîtres clandestins nous invitent à traverser des passages, dans un jeu de miroirs qui nous permettent de nous connaître mieux et de connaître les autres, à pénétrer dans les boulevards de l'intérieur, de notre intérieur et de l'inconscient collectif. Cette ambiance secrète, intime, vibrante, nous

⁵³¹ Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit.

⁵³² Mircea Eliade, *Initiations, rites, sociétés secrètes*, op. cit., p : 32

enfouit dans un monde souterrain, du même ton que certains lieux enseignés par les Grecs qui descendaient dans les sous-mondes, les lieux occultes, selon Walter Benjamin *une terre pleine de lieux discrets qui débouchent vers les rêves*⁵³³. Ces instants, ces aventures, ces rites, cette sympathie sont comme ces passages dans les villes qui nous entraînent dans les sous-mondes, des dimensions de miroir, d'espaces hors du temps et hors-champs qui nous introduisent dans un autre rythme nous transportant comme le flâneur, attentif et curieux qui déambule dans les capillarités de la formation. Ces passages, comme l'indique Walter Benjamin⁵³⁴, ne sont pas réalisés pour rendre les espaces plus lumineux mais estomper l'espace extérieur, tout comme les espaces éducatifs d'aventures qui nous amènent dans cette ambiance floue, diffuse qui s'offre au travers des d'interstices et qui réactualisent le mythe.

Pour cela, ces interstices qui se produisent dans la même éducation, par ces maîtres clandestins favorisent une éducation plus sensible, basée sur la correspondance et la solidarité. Une éducation qui se forme à partir de processus d'attraction et de répulsion, où s'introduisent les émotions, le corporel, le collectif, les instants, l'aventure, se rapprochent de la vie quotidienne des personnes qui s'insèrent dans cette sympathie universelle propre à la communauté. Car cette relation qui se produit dans les espaces scolaires s'étend en résonance vers les rapports sociaux et l'environnement. S'approcher de l'étude de ces interactions, de cette relation formatrice peut nous révéler comment se constitue l'ambiance émotionnelle de l'espace éducatif et comment ceci permet la socialisation de la personne vers une socialité affective. Comme l'indique Michel Maffesoli⁵³⁵, saisir une ambiance faite d'imaginaires, de diverses dimensions, peut nous amener à comprendre comment ceci constitue le tissu sociétal. Un ensemble qu'il convient de comprendre depuis ce qui participe et non depuis ses parties. C'est une relation qui forme un espace tissé en vibrations, où participent le professeur, l'élève, les élèves, toutes les personnes proches d'eux ainsi que les aspects visibles et invisibles qui constituent tout autant l'éducation. Ils forment un tissu sociétal sustenté sur la proximité, la solidarité, la sympathie et même l'amour. Un tissu résonant dans une société où les rapports sociaux sont des relations vivantes, où les liens sont principalement émotionnels, des relations qui ne s'établissent pas autour d'un savoir

⁵³³ Walter Benjamin, *Le livre des passages*, Paris, Editions du Cerf, 2009, p 867.

⁵³⁴ Idem., p 553.

⁵³⁵ Michel Maffesoli, *Aux creux des apparences*, op. cit.

mais d'une connaissance unie à la personne, ce que Michel Maffesoli nomme une *raison sensible*⁵³⁶.

Dès lors, l'éducation doit revenir à sa matrice, à l'origine de ces personnes qui s'unissent dans un rythme communautaire. Nous pourrions dire que l'éducation, en s'institutionnalisant, s'est désenchantée, mais grâce aux maîtres clandestins, à ces espaces formatifs dans une dimension intense et affectuelle, nous sommes en train d'assister à un réenchantement⁵³⁷ de l'enseignement. Une nouvelle organisation sociale se dévoile alors, où l'apprentissage est un vecteur qui permet de s'approcher de l'autre et de former dans une façon d'être en relation, en *convivence*. Elle implique un autre mode d'être en relation avec son entourage qui inclut la nature, comme faisant partie de l'ambiance, de la vie, de notre quotidien en donnant forme à une autre logique. Une logique de l'être-ensemble ou une logique du *style tactile* que nous avons déjà mentionnée, où se privilégie la relation des personnes et des choses à partir du quotidien, de la proximité comme une correspondance cosmique et par le présent dans un rythme universel que nous formons et qui nous forme.

10.3 Pivotement vers l'initiation : l'archétype du maître

Par tous ces aspects que nous avons signalés dans cette recherche, par les épiphanies qui se révèlent dans les histoires des personnes et les autres modes de former, on s'approche d'une autre définition de l'éducation qui s'accorderait plus à l'initiation. En effet, si nous nous référons à l'étymologie⁵³⁸ du mot « *éducation* », il signifie « *conduire* », pris du latin *ēducāre* (apparenté avec *dūcēre* qui veut dire conduire, *educere* sortir dehors, élever) et si nous nous penchons sur le mot « *initiation* », il a la même étymologie que *initium*, qui signifie initier, commencement venant de *in-tere*, « *entrer dedans ou accéder* ». Nous trouvons alors un double sens : celui de *rentrer, accéder* et de *commencement ou début* d'une nouvelle chose. Par ces deux définitions nous pouvons distinguer les types de relations qui peuvent naître dans la formation d'une personne, l'éducation se situe comme directive, qui conduit, elle

⁵³⁶ Michel Maffesoli, *Eloge de la raison sensible*, op. cit.

⁵³⁷ Concept de Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit.. Voir également Jean Daniel Rohart, *La vie et l'éducation. Suivi de : Comment réenchanter l'école ?*, Paris, L'Harmattan, 2005

⁵³⁸ Joan Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1998.

enlève de la personne ce qui ne convient pas pour donner ce qui doit être, alors que le terme d'initiation est dans un sens interne, d'accès, d'initier, d'introduire, d'offrir une étape nouvelle interne de la personne. Par conséquent, le mot éducation engage quelque chose d'externe par d'autres personnes sur la personne même pour se former, alors que le mot initiation se réfère à un processus interne et qui amène à un nouveau commencement. Michel Maffesoli explique cette différence et les conceptions sur lesquelles se base tout notre système éducatif actuel :

Le premier, comme je l'ai déjà signalé, est essentiellement pédagogique. Il entend " éduquer", conduire vers le bien. Au plus près de son étymologie, il " tire" de l'animalité vers l'humanité, de la barbarie vers la civilité. Il est l'émanation de la Loi du Père et de sa verticalité. Fondé sur l'hypothèse de la Raison, le pouvoir est pédagogique de part en part. On peut, d'ailleurs, dire que toutes les institutions modernes, voire toute la sensibilité judéo-chrétienne sont d'essence pédagogique. Le vide est postulé, il faut le combler. Le péché est originel, il faut l'amender. ⁵³⁹

L'éducation est en relation alors avec le propos de la modernité, c'est-à-dire sujet à une hiérarchie, un pouvoir qui domine l'autre, dans ce cas l'éducateur sur l'éduquant. Comme nous le signalions antérieurement, l'éducation fait référence à une relation externe de deux sujets où l'un conduit l'autre, où l'un domine la personne qui se forme et lui indique par où elle doit avancer et continuer. Dans la notion de formation que nous avons étudiée dans cette recherche, le concept d'éducation ne correspond plus, nous nous approchons plus de celui d'initiation, où l'initiation se base plus sur un accompagnement, où l'essentiel réside dans le processus interne de la personne qui se forme, comme l'indique Michel Maffesoli⁵⁴⁰: « *Il y a deux manières de socialiser, deux manières de voir la vie. D'abord, l'éducation qui consiste à tirer (educare), à sortir quelque chose d'ici vers là-bas, de l'animal au civilisé. La seconde perspective, l'initiation que nous retrouvons dans les sociétés traditionnelles, consiste à ressortir ce qui est supposé être là.* »

⁵³⁹ Michel Maffesoli, *Excursus sur l'initiation* - Sociétés n° 89 — 2005/3

⁵⁴⁰ Michel Maffesoli, *Educación e iniciación*, op. cit.

En d'autres mots, l'initiation est la porte qui permet d'accéder à un nouveau stade vital dans lequel s'initie ou commence une nouvelle forme d'être ou de vivre, depuis ce que nous sommes déjà, ce qui correspond plus aux intentions formatives des professeurs que nous avons rencontré. Cette notion s'approche plus d'une perspective de socialisation par la proximité, qui n'implique pas de pouvoir ou de hiérarchie, mais un processus horizontal par l'accompagnement, toujours en relation avec l'autre, c'est-à-dire une socialisation vers une communauté plus proche et unie, ce qui correspond à l'objectif original de l'enseignement. Cette notion d'initiation face à celle d'éducation apporte un élément essentiel dans la formation de la personne, elle implique une autre manière d'être en relation avec l'enseignant.

Nous pouvons également analyser les différents mots pour nommer les professeurs, tout d'abord *enseignant* qui dans son étymologie s'unit au mot éducation, qui provient d'enseigner qui signifie signaler, indiquer un chemin, marquer, proche du mot conduire. En Espagne, le mot *docente* provient de l'étymologie *docere* nous rappelant les professeurs comme « doux », car le mot *docente*, *docere* implique la docilité de la même personne pour accéder à la connaissance du professeur. Quant au mot *professeur*, il désigne le fait de « faire profession » et se rapproche donc du mot *maître* dont l'origine latine est « *magister* », dérivé de *magis* (plus), c'est la personne qui représentait le plus haut niveau de sa classe, pour cela, le maître ne se distingue pas de son origine et de la forme d'exercer son office, des maîtres artisans. Sa mission était d'exercer ses disciples à des habiletés très concrètes et la phase d'enseignement était moindre. Le maître, dans telle définition, ne faisait pas qu'enseigner, mais il accompagnait le disciple dans tout un processus de formation, jusqu'à ce qu'il puisse être lui-même un maître.

Pour cela, le maître n'est pas seulement celui qui transmet des connaissances techniques, mais il est celui qui est exemplaire dans sa manière d'être et de se comporter dans la vie par une éthique professionnelle et humaine. L'enseignant par contre, se charge seulement d'enseigner, c'est-à-dire indiquer, signaler un chemin à suivre, alors que dans la définition du maître on évoque une formation intégrale de la personne. Ainsi, nous pouvons ajouter que la position de l'enseignant implique combler un vide, propre de l'héritage judéo-chrétien, c'est-à-dire éliminer le négatif pour combler avec le bien, avec la connaissance, le savoir qui manque, alors que l'initiation considère ce qu'il y a déjà, la personne renferme un trésor qui doit se potentialiser, se révéler, affleurer à

travers l'accompagnement au quotidien. Pour aller plus loin dans cette notion, l'enseignant travaille sur le construit et le maître sur le donné, l'enseignant va inculquer des connaissances graduellement et permettre que se construise l'individu, alors que le maître part de la personne même, du donné, pour le former quotidiennement à partir de sa propre tendance dans une relation d'*afrèment* selon Michel Maffesoli.

Egalement, nous pouvons aussi faire référence au nom de *guru*, qui est très utilisé actuellement avec les formations alternatives, en soulignant que le guru renvoie à une autre relation éducative. En effet, Alfred Porres indique que les professeurs d'arts ont souvent cette position de « *guru* », mais à quoi se réfère-t-il par cette dénomination ? Nous pouvons pour cela reprendre la thèse de Philippe Filliot⁵⁴¹ qui décrit bien la définition du Guru, inspiré des formations spirituelles des traditions orientales. Celui-ci nous explique que le mot *guru* signifie celui qui a du poids, c'est le maître spirituel dont l'autorité ne provient évidemment pas de la force mais du pouvoir par sa qualité de présence au monde. Philippe Filliot nous parle d'une sorte de phénomène de gravité qui se produit dans la relation avec le *guru*, le maître spirituel et le disciple, car la rencontre avec d'autres êtres se réalise en dehors de toute volonté de les faire venir à soi ou de les retenir. Ainsi, quand un disciple cherche un maître, ils se cherchent et se rencontrent naturellement. Le guru comme le maître se contente de vivre ce qu'il enseigne, tout son être est la réalisation de ce qu'il dit et manifeste par lui-même, ceci représente son enseignement en accompagnant le disciple. Ainsi, le maître est fondamentalement du côté de la vie en participant au mouvement de la nature, c'est une formation naturelle par l'accompagnement de l'autre.

Cette réalité est justement plus en vogue par ces formations alternatives qui s'offrent abondamment actuellement où on se base beaucoup plus sur l'enseignement personnalisé et l'accompagnement quotidien, par exemple le *coach*, le grand frère. Le guru est donc aussi une figure qui réapparaît dans le monde de la formation, celle-ci est proche de la définition du maître que nous évoquions. Nous pouvons ainsi remarquer qu'un pivotement est en train de se produire, un retour aux formations plus initiatiques où on recherche cette figure de l'archétype du sage⁵⁴², du maître qui nous accompagne au quotidien dans une formation personnelle, singulière mais connectée à l'ensemble et

⁵⁴¹ Thèse doctorale de Philippe Filliot, *op. cit.*, p : 120.

⁵⁴² George Steiner, *Maîtres et disciples*, *op. cit.*, p : 118.

au mystère. Ce pivotement n'est pas anodin, mais bien révélateur de cette nécessité sociale de revenir à ses sources, ses liens qui constituent notre société comme communauté conviviale et proche. L'initiation dans ce sens, s'accorde à cet esprit postmoderne de retour aux origines, aux archétypes qui font partie de notre inconscient collectif et qui nous lient à un bien-être social. Tel que l'indique Michel Maffesoli, en citant l'Ecclésiaste : « *Les fleuves retournent à leur source pour couler de nouveau* », ces *attitudes d'ingression* deviennent visibles par ces petits retours qui se produisent dans nombre de structures, agroupements, collectivités et participent ainsi à la nouvelle *reviviscence sociale*⁵⁴³.

Dès lors, alors que l'enseignant a le pouvoir, le maître a l'autorité. Dans ces relations formatrices, ce n'est pas le pouvoir qui domine, mais l'autorité qui s'instaure, qui implique l'autorisation de la personne de recevoir des connaissances du maître. Comme l'indique Max Van Manem : « *L'adulte peut avoir une influence pédagogique sur l'enfant ou l'adolescent, seulement quand l'autorité se base, non pas sur le pouvoir, mais sur l'amour, l'affect et l'autorisation intériorisée de la part de l'enfant* »⁵⁴⁴.

Ces notions nous donnent une relation distincte du maître avec l'élève, car par le pouvoir le professeur impose par sa position, tandis que dans l'autorité il se produit une autorisation de la personne pour ce que lui apporte autrui, il y a donc une interpellation interne et non une imposition externe. Cette notion d'autorité implique la relation naturelle des personnes, car c'est avant tout une autorisation interne qui se produit de la part de l'élève vers le professeur. Comme l'indique George Steiner, c'est même une *autorité transcendante, religieuse, l'éros de l'âme*⁵⁴⁵, car pour lui l'enseignement se comprend comme une conception mystique. Ainsi, la conception de l'éducation basée sur le pouvoir est révélatrice puisqu'elle dévoile toute le fondement de la modernité, c'est-à-dire une conception hiérarchisée des relations où l'un indique à l'autre ce qui est pour son bien, ce qu'il doit faire, en *nettoyant* ce qui ne convient pas: la partie animale et imparfaite de la personne. Dans les mots de Hannah Arendt : « *On prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force* »⁵⁴⁶. Nous nous

⁵⁴³ Michel Maffesoli, *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, op. cit., p : VII.

⁵⁴⁴ Max Van Manem, *El tacto en la enseñanza*, op. cit., p: 83.

⁵⁴⁵ George Steiner, Cécile Ladjali, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*, op. cit., p : 111.

⁵⁴⁶ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p : 228.

approchons ainsi du mot *domestiquer* souvent utilisé dans l'éducation, car l'éducation s'emploie à rendre la personne civilisée en la domestiquant, la rendant docile, en lui indiquant le chemin correct unique qu'elle doit suivre, une sorte de persuasion contrainte masquée sous des airs d'éducation comme bien pour tous. Dans ce sens Michel Maffesoli remarque:

*L'imperfection est fondamentale, il faut la corriger. C'est ainsi que le naturel, le barbare, l'enfant, la femme doivent être "pédagogisés" par ceux qui savent, qui ont un bon usage de la raison : l'homme, l'adulte, le chef, l'intellectuel, le politique : ad infinitum. Savoir-pouvoir, voilà le substrat même de la socialisation moderne. Dans cette perspective prévaut une conception monocentrique : géocentrique, théocentrique, anthropocentrique. Une seule terre, un seul dieu, l'homme (masculin) seul. Et ce qui est séparé, pluriel, dispersé, doit être ramené à ce centre. "La raison humaine conduit à l'unité" (Saint Augustin) Le pouvoir pédagogique a pour idéal d'inculquer le bien, préalablement défini comme étant l'ordre de l'Un.*⁵⁴⁷

Nous devons donc distinguer ces deux définitions, car la position qu'on adoptera correspond à chaque notion, on particularise les stades de relation avec ses élèves ou ses disciples. Si dans l'éducation nous avons une relation de pouvoir/savoir, dans l'initiation nous aurons une relation d'autorité/connaissance. Cette distinction est encore une fois essentielle car la relation avec la personne par un pouvoir sera autre si elle est par l'autorité. En effet, le *pouvoir* provient du latin « *potere* »: être capable, ce qui signifie avoir le potentiel de faire quelque chose avec un caractère patriarcal bien marqué, alors que si nous observons l'étymologie du mot *autorité*, nous découvrirons qu'elle vient du mot latin « *auctor* » qui provient du verbe « *augere* » qui signifie faire augmenter, faire grandir. La signification donc du mot « autorité » n'est pas de commander, mais d'engendrer, de donner vie, de faire croître. Le mot autorité n'a rien à voir avec l'autoritarisme qui serait un abus, une hypertrophie de cette autorité. Comme l'indique Hannah Arendt⁵⁴⁸, là où l'autorité requiert obéissance, force ou persuasion,

⁵⁴⁷ Michel Maffesoli, *Excursus sur l'initiation*, op. cit.

⁵⁴⁸ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p : 123.

cela signifie que l'autorité a échoué, car l'autorité exclut les moyens extérieurs. L'autorité est une augmentation, une confirmation comme dans les auspices religieux qui se contentent de l'approbation ou la désapprobation des Dieux pour les décisions prises par les hommes⁵⁴⁹. Les décisions ne sont pas commandées mais augmentées ou confirmées par les Dieux et cela représente une force liante en rapport étroit avec la force religieuse. Si nous nous référons à son étymologie, *l'autorité du maître* signifie cette capacité même à faire révéler ses disciples, ses élèves, car l'autorité signifie justement cela : promouvoir, augmenter, faire grandir, engendrer.

Ruth Galve commentait qu'une élève lui avait confié qu'elle était pour elle comme un vrai maître plus qu'une professeure. Il y a donc bien une différence qui s'établit entre ces deux notions. Cette différence s'établit entre les personnes qui s'engagent, se compromettent dans leur action pour accompagner au mieux les élèves et celles qui veulent inculquer un savoir sans donner d'importance à ce qui s'ensuivra. Mais les élèves « flairent » le bon professeur, ils le reconnaissent et l'acceptent.

Ainsi, sur ce point, il s'agit donc de signaler les dénominations qui habitent le monde de l'éducation pour préciser les significations des mots que nous utilisons jour après jour. Ces significations qui se transportent manifestent bien une manière d'être dans la dimension de la formation. Si nous reprenons ces mots c'est justement pour donner d'autres significations à ce que pourrait être l'action de former, plus dans un sens d'accompagnement d'un maître qui s'efforce pour que le disciple puisse se potentialiser dans un domaine qu'il connaît. Sa fonction ne se limite pas à conduire, indiquer, mais apporter, promouvoir, être avec lui par la connaissance et lui-même, une formation complète qui inclut les deux personnes qui participent à cet espace d'apprentissage. Ces mots que nous utilisons quotidiennement dans le domaine éducatif renferment nombreuses significations qui ne s'accordent plus ou peu à ce que pourrait être cette formation affectuelle ou la formance. Au contraire, ces mots maintiennent des situations qui empêchent que certaines manifestations affleurent, comme l'indique Michel Maffesoli : « *Ainsi, dans les périodes de changement, est-il urgent de trouver les mots, mais totalement justes, du moins les moins faux possibles. Des mots qui, peu à*

⁵⁴⁹ Idem., p : 162.

*peu, (re)deviennent des paroles fondatrices : c'est-à-dire assurant les assises de l'être-ensemble en train d'émerger. »*⁵⁵⁰

En effet, chaque notion détermine et amène à un autre sens de l'éducation et influence les rapports entre les personnes. Il est donc essentiel d'apporter une réflexion sur ces mots qu'on emploie quotidiennement sans y prêter attention, comme si c'étaient des notions pétrifiées, ancrées depuis et pour toujours. En signalant ces mots, il s'agit de montrer que d'autres significations sont possibles et ont déjà circulées, que les choses sont variables et peuvent revenir. Au contraire, ces mots correspondent bien à une époque et à une direction que l'on a donnée à chaque espace et devant les changements que nous vivons, nous devons prêter attention à ces notions et pouvoir les *bousculer*⁵⁵¹ selon les oscillations de la vie. Ceci pourrait modifier la relation entre les acteurs de l'éducation, car actuellement, dans la relation professeur élève, l'axe de cette interaction est la connaissance, en créant une triangulation fictive. Si nous convertissons cette relation en situant comme axe cet espace de formation nutritif pour l'élève mais aussi pour le maître qui accompagne, la relation serait tournée vers la *convivence*, la socialité dans une logique écosophique. Une formation qui implique l'environnement, le tissu social dans lequel nous sommes tous immergés. Ainsi, les significations que transportent les mots maître, autorité, élève, se réfèrent à une relation de proximité et dans un sens de participer à une communauté qui serait le principe de l'éducation, selon Michel Maffesoli :

*C'est ainsi en écho à la participation magique au monde, que répond l'initiation comme manière de se relier aux autres. Que ce soit le retour en force des sociétés secrètes ou, d'une manière plus profane, le développement des groupes d'affinités électives, la démarche initiatique traduit bien le profond désir de "reliance". Se relier au monde, se confier aux autres comme autant d'expressions d'une chaîne d'union allégorique décrivant bien que l'on n'est qu'un maillon d'un ensemble vaste et complexe.*⁵⁵²

⁵⁵⁰ Michel Maffesoli, *Apocalypse*, op. cit., p : 11.

⁵⁵¹ Michel Maffesoli, *Apocalypse*, op. cit., p : 11.

⁵⁵² Michel Maffesoli, *Excursus sur l'initiation*, op. cit.

Nous dévoilons alors une autre réalité qui est en train de surgir dans les espaces éducatifs où certains professeurs se préoccupent d'engendrer une relation plus proche et d'accompagnement des élèves, en s'approchant ainsi d'un stade initiatique qui contemple un autre mode d'être en relation, de *socialité*. Ce stade se base sur une loi de fraternité⁵⁵³ et non de paternalisme où se créent des groupes par affinités dans une dimension horizontale, où chacun participe intégralement et dépasse ces structures hiérarchiques et de pouvoirs. En effet, ces professeurs, comme maîtres clandestins sont plus propices à établir une relation fraternelle avec les élèves, en modifiant les relations, ils abandonnent leur rôle paternaliste et la position de pouvoir pour former une nouvelle dynamique de correspondance, ils savent révéler les puissances présentes. L'idée même de maître ne repose par sur une figure indépendante et individualiste mais comme ensemble où la personne se réalise par le groupe, il est « *accompli-en-soi* »⁵⁵⁴, il participe à l'ensemble dans une relation de correspondances.

Dans cette situation, les élèves participent intégralement, chacun occupe sa place, ce n'est pas l'un qui cède sa place (le professeur cède sa position de pouvoir) mais une relation horizontale s'établit dans un espace d'apprentissage commun et collectif. Le pouvoir s'incline à séparer pour dominer, ce qui est propre à l'éducation moderne, alors que dans l'initiation, il s'agit de relier, de s'unir en confiance et avec autorité en étant conscient de faire partie d'un ensemble beaucoup plus ample. Ceci élimine cette situation anthropocentrique où l'homme est l'axe de tout et il est chosifié, pour se diriger vers un système écologique où chacun fait partie d'un ensemble en correspondance. Selon Michel Maffesoli, l'initiation est un « *processus de métamorphose, où la personne plurielle, grâce à ses diverses identifications, vit la multiplicité de ses rôles et de ses possibilités au sein de la pluralité des mondes, au sein d'une pluralité de vies* »⁵⁵⁵. Par son donné, par son potentiel et au travers de ces formations initiatiques, la personne participe à un groupe d'appartenance se situant dans des rôles, un lien, des concordances en syntonie avec la dynamique communautaire.

Saint Augustin affirme que l'apprentissage est une invitation à la personne et cela dépend principalement de celle-ci pour la prendre et s'initier dans une vraie formation. Le maître est comme le magicien qui invoque l'élève ou comme l'oracle

⁵⁵³ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde, op. cit.*, p : 171.

⁵⁵⁴ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie, op. cit.*, p : 140.

⁵⁵⁵ Michel Maffesoli, *Iconologies: Nos idol@tries postmodernes, op. cit.*, p : 152.

secret selon Georgina Escalante, le maître intérieur⁵⁵⁶ qui facilite une relation intime avec l'élève et l'invite vers la connaissance, le mystère, le cosmos. Dans la dénomination d'oracle secret, le secret dans son sens étymologique n'est pas une séparation du maître et de l'élève, au contraire, il est l'union dans cet espace secret pour créer une meilleure dimension d'interaction. Le secret qui se partage est ce qui unit le maître et le disciple et même les groupes d'initiés. La relation initiatique engage cette relation interne et secrète des personnes, une relation qui s'appuie sur la confiance du secret partagé. L'action du professeur comme maître initiatique, comme relation intime est comme une main, un pont qui permet d'accéder à cet épanouissement, il s'approche de la tendance de la personne dans une ambiance de confiance, de proximité, il établit une relation éducative de l'intérieur vers l'intérieur.

D'ailleurs, dans les sociétés traditionnelles, quand une personne s'approchait du maître initiatique, la rencontre se réalisait naturellement, ce n'est pas une relation forcée mais elle se donne spontanément. C'est bien l'archétype du sage qui revient au cœur de la formation, le sage qui s'entoure de disciples mais en les quittant par la suite pour retourner à sa montagne, retiré du monde (comme Zarathoustra), il reste juste le temps de l'autorisation de la personne mais non comme pouvoir constant. En effet, le sage, le maître initiateur étaient plutôt éloignés des tribus, comme les druides qui vivaient à l'orée du bois⁵⁵⁷, ils s'éloignaient conservant leur aura, leur mystère et gardant leurs secrets mais toujours prêts à intervenir, à conseiller. La solitude fait d'ailleurs partie des rites d'initiation de puberté, pour que s'opère la séparation de la mère vers l'appartenance à la communauté et la mère nature plus vaste. La solitude pouvait constituer ce passage du profane au sacré, pour mieux participer ensuite à la collectivité, comme le décrit Mircea Eliade : « *La solitude dans des régions sauvages équivaut à une découverte personnelle de la sacralité du Cosmos et de la vie animale. La nature toute entière se dévoile en tant que hiérophanie* »⁵⁵⁸.

Se livrer à la nature, à la solitude était ainsi une entrée au cosmos, la terre mère et le développement personnel unissant la formation personnelle et collective par l'appartenance à la communauté à l'aboutissement de l'initiation. Dès lors, les rites initiatiques se réalisaient en toute intimité, dans une dimension mystique et secrète qui

⁵⁵⁶ Saint Augustin, *De Magistro*, op. cit., p: 135.

⁵⁵⁷ Georges Bertin et Paul Verdier, *Druides. Les maîtres du temps, les prêtres et leur postérité*, Paris, Dervy, 2003.

⁵⁵⁸ Mircea Eliade, *Initiations, rites, sociétés secrètes*, op. cit., p : 146.

unissaient initiés et disciples. Le rite se constituait comme dévoilement des secrets à celui qui était prêt à les recevoir, à celui qui les désirait dans son intérieur et avait développé une préparation interne. Ces rites se réalisaient par les maîtres, par les prêtres, les hiérophantes, les sages, qui dévoilaient enfin les mystères du sacré aux disciples, aux néophytes, aux mystes qui par cela accédaient à la vie sacré, au cosmos.

Les relations qui s'établissent dans une formation initiatique participent aussi à la formation, elles font partie de celles-ci, comme enseignement, comme mode de vie et d'être. Et cette rencontre se réalisait à la demande de celui qui est potentiellement initiabile ou du maître qui s'en approchait, la rencontre se réalisait naturellement ou en conséquence d'un rythme de la tribu ou de la communauté. Ainsi, la formation reste une possibilité de rencontres et d'apprentissage par l'apport des personnes, mais qui dépend bien sûr des personnes qui se choisissent, où une est à disposition de l'autre et l'autre s'ouvre et se rend disponible à cheminer dans sa formation. Nous l'avons évoqué dans les récits de plusieurs professeurs que l'éducation et la relation pédagogique ne fonctionnent plus justement dans ce rapport de domination et d'imposition, mais il est nécessaire de rétablir cette approche choisie par élection et affinités. Il s'établit alors une prédisposition de chacun qui nous ramène au sens originel de la formation : deux personnes qui se rencontrent où l'un se met au service de l'autre où l'autre se dispose à se former, grâce à l'accompagnement. L'initiation nous rapproche d'une notion de trajet dans la formation où nous avons évoqué la figure d'Hermès comme le messager, le guide des personnes dans ces trajets initiatiques, où jour après jour, au quotidien, dans l'intimité et le collectif, on se forme, on s'initie dans la vie spirituelle et collective. Cette référence de l'apprentissage initiatique était propre à l'éducation grecque, comme nous l'avons indiqué selon un idéal à suivre mais qui implique un modèle réel de référence. Werner Jaeger⁵⁵⁹ évoque l'apprentissage de Télémaque comme référence, par le voyage initiatique qu'il entreprend pour sauver son père. Ce voyage initiatique fait partie de son éducation, une éducation où l'adulte comme personne expérimentée, le guide et le conseille. Dans ce processus initiatique, participe aussi l'amour maternel qui avec l'aide de la déesse (sa mère) lui permet de libérer ses forces contenues et rompre les entraves qui l'empêchent de développer sa tendance bienfaisante vers son père⁵⁶⁰.

⁵⁵⁹ Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec, op. cit.*

⁵⁶⁰ Idem., p: 59.

Dans cette initiation, l'exemple de son père perdure comme référence surtout quand il rencontre les amis de son père et reconnaît sa présence et la considération qu'on lui porte. D'ailleurs c'est un point essentiel quant à la communication qui permet cette formation. En effet, pour bien comprendre cette notion d'initiation nous pouvons nous référer à Théogonis dans son livre « *Les dits à Cyrnos* ». Car les principes de l'éducation noble se basaient principalement sur l'oralité, les doctrines étaient transmises verbalement de père en fils⁵⁶¹. Nous nous trouvons dans une conception éducative qui se base sur la relation, une relation qui permet à la personne d'initier son apprentissage par l'expérience de son père ou de sa mère⁵⁶². Le jeune suit un modèle, une référence qui est le père ou la mère, dans une conception de modèle à imiter, mais au-delà d'imiter une action, c'est imiter un esprit, des valeurs, une répétition du bien présenté par les parents. L'exemple ou le *paradeigma* à imiter est donc essentiel, il est un modèle de vie et de pensée. Cette référence marque l'esprit d'apprentissage initiatique qui accompagne entre toutes les étapes que nous parcourons, comme ces maîtres clandestins qui épiphanisent nos vies.

Egalement, dans ce processus initiatique, la personne n'est pas seule à se former mais au contraire, les personnes l'entourent et l'aident : les déesses, les amis de son père et la référence reste celle du père. Télémaque dans son voyage initiatique passe par un tissu de personnes proches et des dieux, toujours en relation avec sa vie quotidienne. Le père, malgré son absence, a un rôle initiatique par le fait d'être sa référence. Dans cette éducation initiatique, on met l'accent sur ce réseau collaboratif, solidaire qui entoure Télémaque et qui l'accompagne dans son voyage, qui peu à peu s'épanouit dans sa tendance. C'est l'idée que reprennent les sociétés secrètes aujourd'hui, qui se basent sur l'initiation et ce réseau de correspondances, de solidarité qui fait que la personne n'est plus seule. C'est la même réalité que Goethe⁵⁶³ évoque dans son livre sur le récit initiatique de Wilhelm Meister où l'initiation lui permet de s'intégrer à une société où il peut s'épanouir. Dans cette formation initiatique des maîtres clandestins, le réseau de correspondance est représenté par les élèves même, le groupe, les autres professeurs, les voisins, le quartier, les centres culturels, les musées avec qui s'engendrent toute sorte de coopérations. Il y a une claire nécessité de vouloir élargir ce réseau de correspondance de l'école vers ce qui l'entoure et qui fait partie de la société. D'où le grand défi des

⁵⁶¹ Werner Jaeger, *Paideia, La formation de l'homme grec, op. cit.*, p: 236.

⁵⁶² Idem.

⁵⁶³ Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, Paris, Aubier, 1983.

musées d'établir de plus ample collaboration avec les centres scolaires pour dynamiser leurs activités et donner un sens plus social et de participation à la communauté. Ces petits groupes émergents de professeurs qui pointent dans l'horizon de l'éducation se tournent aussi vers l'établissement de nouvelles alliances, de collaboration pour créer ce réseau de soutien et se fondre toujours plus dans l'effervescence de la société.

Ainsi, il est important de souligner que le maître initiatique est une référence, un exemple pour la personne, un modèle qui nous revient de l'archétype du sage qui comprend l'ensemble, qui s'offre par la proximité, l'accueil, l'intimité, tout son être qui intègre les émotions, l'affect. Dans la relation maître disciple, il n'existe pas de représentation figée et abstraite, car le maître accompagne le disciple au quotidien, il n'existe pas de séparation entre le quotidien et la formation. Le maître se montre entier à tout moment, comme attitude de vie, tendance, et à travers cela, il introduit l'élève dans des connaissances subjectives, rationnelles, émotionnelles, imaginaires, objectives, éthiques...etc. Dans notre éducation actuelle, bien qu'on perçoive des traces de l'éducation initiatique d'origine, le fait d'établir une relation objective, distante, dans une logique rationnelle soutenue par les systèmes évaluatifs, nous perdons cette possibilité de formation de proximité par l'accompagnement du maître. Mais, l'essor récent des littératures, des films qui montrent ces groupes initiatiques (Harry Potter, le Seigneur des anneaux.. etc) ramène au devant de la scène ce mode de formation. La tendance orientale émerge aussi comme forme d'initiation. En effet, les formations zen, taïste, bouddhiste, hindouiste, qui deviennent si présentes dans notre société occidentale et qui influencent de plus en plus divers espaces de nos vies comme les thérapies alternatives, s'appliquent aussi dans nos formations en apportant un sens plus sensible, uni à la personne où la voie du milieu entre le spirituel et le matériel reste équilibrée. Ceci se révèle dans les actions de certains professeurs qui montrent un indice de ce retour d'intérêt à ce type de formation.

Ces nouveaux modes de former, ces nouvelles expériences se multiplient dans les classes, cette recherche d'autres pédagogies pour engendrer un meilleur espace de *formance*. Cette réalité nous démontre cette nécessité de dépasser l'éducation moderne moraliste basée sur une logique du *devoir-être* tel que le nommait Max Weber⁵⁶⁴, pour se tourner vers une formation qui s'attache à l'*être-là*, de ce *monde-ci* selon Heidegger

⁵⁶⁴ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie, op. cit.*, p : 55.

dans un présentéisme. En effet, les maîtres clandestins ouvrent la place à une éthique initiatique qui se base sur la sensibilité, qui est faite de vibrations et d'émotions partagées, en considérant la personne dans son entièreté comme l'indique Michel Maffesoli : « Celle où le cœur et la raison, l'esprit et les sens se conjuguent pour élaborer une construction solide où tout, ensemble, fait corps »⁵⁶⁵. Nous pouvons comprendre, pressentir ce qui se mijote dans la société, dans les espaces éducatifs, où ces interstices, ces maîtres clandestins nous amènent vers un autre mode de nous socialiser, en engendrant une nouvelle forme d'être-ensemble et créer une communauté. Ceci correspond bien à ce désir de *reliance* propre à notre société postmoderne, il devient donc urgent que les centres éducatifs suivent ce mouvement, pour ne pas rester en arrière, rejetés par les personnes, même si pour l'instant cela se réalise d'un mode silencieux, une violence émerge en conséquence.

Nous pouvons alors rendre compte d'un retour, d'une réémergence du processus initiatique, propre des sociétés traditionnelles où le professeur comme « maître » se préoccupe plus d'accompagner l'élève dans son processus de formation intégrale plutôt que de lui inculquer un certain savoir. Toutefois, ceci reste encore discret car nous nous confrontons à une fissure dans les groupes d'enseignants où certains maintiennent la structure formelle moderne de l'éducation et du savoir et d'autres introduisent une formation plus affectuelle pour potentialiser les personnes par ce qu'elles sont et non ce qu'elles deviendront. Cette dernière tendance de certains professeurs apparaît comme une nouvelle perspective de l'éducation qui travaille plus en présence, avec la personne, l'élève, par l'interaction et la formation d'une correspondance avec le collectif. C'est une éducation comme accompagnement qui tient compte des puissances naissantes dans une relation horizontale. Ces formations se présentent bien comme puissance, soit d'une manière secrète, soit discrète, soit affichée, elles se constituent comme une puissance sociale par cette énergie collective de toute communauté. Ce que Michel Maffesoli nomme la *centralité souterraine*⁵⁶⁶ qui échappe à l'ordre de la rationalité et qui étant souterraine, par sa ruse, le vouloir-vivre et les multiples rituels, renforcent un espace de liberté, de puissance et de socialité.

⁵⁶⁵ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, op. cit., p : 184.

⁵⁶⁶ Michel Maffesoli, *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, op. cit., p : 46.

10.4 Vers une régénération de l'éducation

Par ce regard sur une éducation qui tend vers l'initiation, nous nous introduisons dans une dimension tissée où s'intègrent divers agents dans l'espace d'apprentissage. L'éducation incombe alors à tous les domaines de la vie, tout ce qui l'entoure et les personnes intégrantes de la société dans laquelle elle se trouve. À partir de la réflexion sur l'aventure, sur le temps, on prêtera plus attention au présent comme dimension intense de l'éducation. Nous percevons ainsi par les divers récits, les expériences, les nouvelles méthodologies, les modifications de systèmes et programmes, un désir de rénovation de l'éducation, ou nous pourrions dire une régénération de ces espaces d'apprentissage. En effet, par ces alternatives, ces actions solidaires de maîtres clandestins dans les interstices mêmes des institutions et des systèmes, on commence à voir naître de nouvelles réalités dans les espaces éducatifs qui donnent un autre sens à la formation. Dès lors, nous nous dirigeons vers une rencontre de l'autre, de l'entourage et l'environnement, c'est comme si nous prenions conscience à nouveau de la réalité qui entoure l'éducation, en la rendant plus présente et entrelacée au tout en revenant au sens originel de son propos. Si jusqu'à maintenant, on s'était focalisé sur une éducation comme une entité isolée, autosuffisante, autonome, maintenant on va diriger les projecteurs autour de celle-ci, sur les personnes, les lieux, les associations de quartier, le quotidien, le quartier même, la nature, les rues, la ville, tout ce qui en avait été écarté. On repense alors l'éducation comme espace tissé, comme lieu complexe de correspondances dans une dimension organique. Cette éducation organique s'appuie sur une logique écosophique, qui recompose les subjectivités individuelles et collectives et comme l'indique Felix Guattari : « *Cette révolution ne devra donc pas concerner uniquement les rapports de forces visibles à grande échelle mais également les domaines moléculaires de sensibilité, d'intelligence et de désirs* ». ⁵⁶⁷

Cette régénération de l'éducation s'unit aux diverses régénérations que nous percevons dans notre société, comme par exemple la valeur qui se donne actuellement à l'écologie et la crise qui signifie avant tout une régénération de notre système économique et social. Edgar Morin les nomme *contre-courants* ⁵⁶⁸, il explique que les courants dominants actuels ont généré des contrecourants qui sont en train de régénérer

⁵⁶⁷ Félix Guattari, *Les Trois Écologies*, op. cit., p : 14.

⁵⁶⁸ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 38.

divers domaines de l'humanité, comme par exemple le contrecourant écologique, le contrecourant qualitatif, des contrecourants de résistance pour une vie plus intensive, des contrecourants qui se dirigent vers l'amour, la vie poétique et artistique, les contrecourants solidaires entre autres qui sollicitent plus de responsabilité, de compromis et de solidarité, bref un retour aux racines qui unit les personnes. Ainsi, par ce pivotement vers une formation plus sensible, plus affectuelle, nous assistons effectivement à un contrecourant par rapport à l'éducation moderne, rationnelle et institutionnalisée. Tel que l'indique Michel Maffesoli par ce « *Devenir spiralesque du monde ! Quand cesse l'évidence d'une idée sur laquelle s'était fondée une civilisation donnée, une autre constellation prend naissance, intégrant certains éléments de ce qui a été et redonnant vie à certains autres qui avaient été déniés.* »⁵⁶⁹

Les maîtres clandestins, par leurs actions et le sens qu'ils donnent à la formation réalisent bien un contrecourant à ce qui a été imposé jusqu'à maintenant, comme les programmes, les systèmes d'évaluations et d'inspections ou même les institutions, donnant naissance à cette autre constellation qui redonne vie à l'éducation. Souvent, ces nouvelles réalités se réalisent d'une manière discrète, dans la classe même, en cachette des autres professeurs hostiles ou des dirigeants des institutions car les maîtres sont conscients que cela ne correspond pas à ce qui est attendu, normalisé ou accepté par ceux qui sont encore ancrés au paradigme moderne de l'éducation.

Ainsi, ces contrecourants entraînent une régénération de l'éducation car ils bousculent ce qui est pétrifié, par les élèves aussi qui, conscients de ces autres possibles modes de formations n'acceptent plus l'éducation pénétrative que maintiennent certains professeurs. D'ailleurs, les élèves rejettent ces modèles d'imposition de diverses manières, par exemple en ne participant pas, en gardant le silence, en étant absents ou en contestant l'ordre de la classe et du professeur. Ces maîtres clandestins sont même souvent critiqués par les autres professeurs qui craignent qu'ils bouleversent l'ordre imposé jusqu'à maintenant, on leur reproche d'être trop libéraux, laxistes, permissifs et qu'ils habituent mal les élèves.

Nous parlons ainsi de régénération, car en bouleversant ces systèmes saturés, on permet que les centres de formation se reconstituent, on les remet en question et par là, on en retrouve l'origine de la formation. Le *reboutement* serait une métaphore appropriée à ce

⁵⁶⁹ Michel Maffesoli, *Après la modernité ? La conquête du présent*, op. cit., p : 687.

qui se produit par cette régénération, car le maître clandestin, comme le *rebouteur* est « celui qui restaure, remet en ordre, rétablit la continuité de ce qui a été rompu ou disjoint »⁵⁷⁰. C'est bien de cela dont il s'agit dans l'éducation, les éléments, les diverses dimensions ont été disjointes, séparées et les maîtres clandestins, comme *rebouteurs*, peuvent restaurer le sens premier de la formation. Pour préciser cette métaphore, le rebouteur est le chirurgien empirique clandestin, nomade, héritier d'une tradition manuelle orale, il s'attache à rétablir les os déplacés, fracturés, luxés, le rebouteur est un vieux métier de France. On le désigne aussi comme *renoueur*, celui qui remet les nœuds, les articulations, qui rétablit la continuité anatomique. Cette métaphore précise la situation de l'éducation actuelle moderne, un tissu qui s'est défait, disloqué, qui périt et que nous devons reconstituer, régénérer. Elle est comme une plante qui meurt, pour la faire revivre, on va éliminer ses parties sèches, fanées, pour redonner de la force à la tige verte qui perdure, qui résiste et se vivifie en s'allégeant de ces parties mortes. Ainsi, l'éducation a besoin de cette vivification, de cette régénération, d'un retour au sens original, de joindre ce qui a été distancié, séparé, mutilé.

Introduire les évènements quotidiens, les avènements, le kairós dans le processus formatif nous fait participer à une éducation qui prend en compte son origine, en rapport au rythme des personnes et de l'univers, cela implique alors un retour éternel. L'éternel retour se réfère aux évènements qui se réalisent dans notre vie mais qui se connectent par correspondances avec les évènements des autres. Des correspondances s'établissent avec les autres transformant chaque événement comme un seul, comme l'Évènement dans l'univers, l'*Eventum Tantum*, mentionné par Gilles Deleuze⁵⁷¹. Chaque événement, chaque moment participent à cette continuité et à ce cercle qui se répète, qui se renouvelle incessamment comme une spirale. La formance qu'offrent ces maîtres clandestins permet que se perpétue, que perdure l'esprit de la formation comme accompagnement, comme service à l'autre et à l'ensemble. Mircea Eliade⁵⁷² explique que tous les rites, symboles, traditions qui font partie de notre vie, se remettent à une régénération de notre expérience, de notre vie comme un éternel retour. Ces rites sont formateurs, ils provoquent une influence sur la personne par ces petites répétitions mystiques qui s'insèrent dans notre vie. Ceci nous amène à penser que l'éducation en

⁵⁷⁰ Christian Trédaniel, *Histoire du reboutement*, Paris, Ed Guy Trédaniel, 1985, p : 90.

⁵⁷¹ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p : 210.

⁵⁷² Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit.

soi fait partie de cet éternel retour, par sa même organisation, car elle se structure autour d'une continuelle répétition d'événements et de petits rites qui forment l'espace scolaire. Nous nous attacherons donc à saisir et à intégrer cette réflexion sur le retour éternel pour comprendre l'éducation dans son entier.

En effet, l'éducation dans sa structure est un processus qui se répète chaque année (même époque, même organisation, mêmes rituels) et chaque année devrait apporter dans cette recherche de soi, dans cet apprentissage personnel car l'objectif est tout de même la formation de chacun. Ce parcours est difficile, il comporte des étapes, des épreuves qu'il faut franchir et qui nous permettrons d'accéder au but final... qui serait de réussir sa formation, accéder à l'épanouissement de l'être. Mircea Eliade⁵⁷³ remarque que l'homme se tourne continuellement vers une recherche du « *centre* », mais pas un centre physique, matériel, bien qu'il peut être représenté symboliquement, mais le centre du moi, le centre de son être. Cette recherche du centre semble être un chemin initiatique car il a toujours été représenté comme difficile et dur, par exemple par l'image d'une pyramide qu'il faut gravir avec difficulté pour atteindre son sommet. L'éducation, par son système d'étapes, de matières, d'évaluations se présente comme une pyramide, une montagne, que peu à peu, année après année, nous réussissons à escalader pour atteindre son sommet. Nous avons divers processus d'étapes similaires à des entrées initiatiques où l'enfant meurt de son état antérieur pour entrer dans un nouveau stade. En France par exemple, la « *maternelle* » qui provient de *maternel* : la protection, est un stade intermédiaire entre le sein familial et l'initiation d'un nouveau processus. Quant à la *primaire* elle donnera les *premières* classes et après le *collège* qui provient de communauté, de *confrérie*, proche de collègue, implique un stade où on étudie ensemble (*choisir avec*, c'est-à-dire choisir avec qui on va étudier) et toutes ces étapes nous amène graduellement à d'autres niveaux, de l'enfant à l'adulte par l'enseignement.

Chaque étape que l'enfant doit dépasser implique une souffrance, une perte comme une nouvelle naissance. Chaque étape signifie un commencement et non une fin, on commence sur quelque chose d'antérieur qui nous permet d'accéder au niveau suivant, on est *potentiellement initiabile*⁵⁷⁴ pour chaque étape. D'ailleurs, dans les rites

⁵⁷³ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit.

⁵⁷⁴ Michel Maffèsoli, séminaire doctorale: *L'érotique sociale*, Paris, La sorbonne, 2010-2011.

initiatiques, on ne révèle jamais tout⁵⁷⁵, c'est seulement au cours de leur vie que les initiés accéderont aux secrets des rituels, selon leur crédit et leur capacité intellectuelle, jusqu'à être potentiellement initiable, être prêt à recevoir les secrets d'une communauté. Mais dans ces étapes éducatives actuelles, qui se veulent similaires à des rites de passage, on passe souvent d'une ambiance protectrice à des espaces toujours plus froids, plus abstraits, avec plus de divisions entre personnes, entre pupitres, entre professeurs et élèves. Le brevet et le baccalauréat français ou la *selectividad* en Espagne révèlent encore ces soi-disant rites de passage que nous devons franchir pour accéder à la prochaine étape. Mais ils ne sont plus des rites car ils ne se basent pas sur le potentiel de la personne mais plutôt sur une vérification de connaissances apprises ou mémorisées, ce sont donc plutôt des décadences de ces rites qui ne sont plus dans l'ordre du spirituel mais dans un impératif du temps et de fonction. Surtout dans l'examen espagnol qui fait à peine appel à la capacité réflexive de l'élève et se dirige toujours plus vers des examens évaluables avec des critères toujours plus précis. Ces passages nous rappellent tout même cette origine, ce principe initiatique qui perdure dans l'inconscient collectif des notions éducatives. Toutefois ces épreuves amènent bien à une mort comme le rite, mais ne favorisent pas la nouvelle naissance, la deuxième naissance de la personne avec tout son potentiel et épanouit qu'entraîne un rite réel. Au contraire, ces passages sont plutôt des portes closes, des portes qui se ferment et non des seuils ou des ponts à d'autres dimensions qui nous amènent à la nouvelle naissance.

Ceci s'est accentué toujours plus dans notre éducation actuelle, la séparation se fait toujours de plus en plus tôt et plus forte surtout dans le secondaire où l'adolescent est poussé à se comporter comme « adulte ». Ainsi, dans le système actuel, la culmination n'est pas la recherche de soi-même, de l'être, mais plutôt atteindre une variété de connaissances, un savoir totalement éloigné de la recherche de l'être. Toutefois, les groupes parallèles qui s'organisent autour des espaces formatifs, comme l'est l'enseignement non formel par exemple, ou d'autres formes d'apprentissage, ont souvent tendance à reproduire ce système initiatique où la personne pour être introduite et acceptée par un groupe, doit passer par une série de rituels ou de codes qui démontreront qu'elle fait partie de l'imaginaire de cette communauté. Encore en France, nous avons les traditionnels rituels d'entrée à l'université, nommés les *bizutages*, qui se

⁵⁷⁵ Mircea Eliade, *Initiations, rites, sociétés secrètes*, op. cit., p : 92.

réalisent à travers diverses expériences, épreuves qui culminent par une fête dans chaque faculté. Ces rituels s'organisent par les mêmes étudiants qui réalisent tout un processus d'entrée que la même université n'autorise plus par le fait d'être institutionnalisée. Cependant, cette coutume provient des universités mêmes du Moyen-âge ou des groupes secrets de connaissances où se réalisait une cérémonie d'initiation pour s'introduire à la communauté qui nous recevait en prononçant notre compromis vers celle-ci (nous avons un exemple de ces groupes secrets initiatiques dans le film « *Le cercle des poètes disparus* »). Le fait que ces rites se maintiennent, souligne l'importance d'appartenir à un groupe, de marquer notre entrée et la participation à celui-ci et en cela se fonde à partir du compromis de s'engager dans cet imaginaire. Si ces groupes n'existent pas dans le même centre, les jeunes le constitueront hors du centre. Par exemple, certaines élèves de lycée nous expliquaient leur appartenance à des groupes « *Lolitas* », un courant japonais qui attire beaucoup d'adolescents européens. Quand elles se réunissaient avec les « *Lolitas* », elles prenaient un autre nom qui était inspiré du Japon et elles suivaient tout un rituel de réunions, de partages d'habits, d'objets, d'événements, de musiques et films qui marquaient cette appartenance. Nous pouvons noter aussi que les centres privés ont toujours voulu accentuer cette appartenance à l'institution, comme un élément qui différencie de l'indifférence des centres publics, en créant par exemple un musique du propre centre, des rituels de fêtes, des regroupements au cours de l'année pour accentuer l'idée de communauté, qui souvent voulaient donner un sens bien familier et intime du centre (mais qui s'approche aussi d'une conception d'entreprise, de corporatisme des institutions privées).

Mircea Eliade⁵⁷⁶ explique cette nécessité de participer à un groupe, de maintenir ces rites initiatiques par cette recherche du centre, il explique que cette recherche entraîne plus qu'atteindre le centre, elle engage un processus initiatique où on passe du profane au sacré, de l'éphémère à la réalité, de la mort à la vie et de l'homme à la divinité. La mort fait partie du rite initiatique et de la compréhension de participer aux autres. En effet, par la mort, la nouvelle personne naît, cette référence à la mort fait partie aussi de la formation spirituelle orientale où il est nécessaire d'apprendre à mourir, car dans la mort on perd ses pouvoirs, on se retire du monde et on quitte le

⁵⁷⁶ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit.

travail planifié pour se livrer au *repos sans plan*⁵⁷⁷. C'est là qu'on dépend des autres, on n'est plus autonome et on peut accueillir les choses telles qu'elles sont. Ainsi, c'est en renonçant à cet « être », ce vouloir, qu'on peut apprendre ou renaître vers une nouvelle manière de vivre et d'être au monde et avec le monde. En réalité, cette recherche du centre est une initiation d'une existence illusoire à une existence éternelle. Cette recherche d'une existence éternelle passe par l'appartenance à un groupe, qui nous reconnaît, qui nous nomme (comme dans le cas des Lolitas où elles prenaient un nouveau nom), qui nous intègre et nous situe comme personne, c'est-à-dire dans notre centre. Le fait de donner un nouveau nom par les rites initiatiques soulignait bien le fait qu'une personne nouvelle est née, comme symbole de régénération. Elle accédait alors à la vie spirituelle car avoir un nom signifiait avoir une existence d'être spirituel⁵⁷⁸. Il est alors nécessaire pour la personne de participer à une communauté, d'accéder à son existence spirituelle à travers le collectif auquel elle appartient. Ce passage implique justement cette reconnaissance de la personne dans son milieu social, elle accède à la socialisation en s'introduisant à la communauté.

Mircea Eliade⁵⁷⁹ ajoute que si par l'acte de création nous accédons du non-manifesté au manifesté ou du chaos au cosmos, la création s'est donc effectuée à partir d'un centre. C'est ainsi que nous pouvons affirmer que la recherche du centre correspond à la recherche du point de création et donc de l'origine. La recherche du centre revient donc à la recherche de l'acte de création, du passage du non-manifesté au manifesté, de l'amorphe à la forme. Ainsi ce temps correspond au temps mythique du principe. Par la répétition de cet acte, de la recherche du centre, de la création, nous participons à l'acte cosmogonique de la fondation du monde. Dès lors, ce temps concret se transforme en temps mythique par sa participation au renouvellement de l'acte de principe de l'univers. En recherchant ce centre, nous nous trouvons dans le mythe du retour éternel, c'est-à-dire du retour à l'origine éternelle car il provient d'un temps sacré. Nous pouvons donc établir une relation avec l'éducation car celle-ci recherche le centre, mais actuellement sans doute pas le centre de l'être, mais plutôt celui du savoir ou de la vérité. Il est évident qu'en révisant les origines de l'éducation, nous comprenons que celle-ci se dirigeait vers la recherche de la formation de l'être, d'une

⁵⁷⁷ Thèse doctorale de Philippe Filliot, *op. cit.*.

⁵⁷⁸ Mircea Eliade, *Initiation, rites, sociétés secrètes, op. cit.*, p : 73.

⁵⁷⁹ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour, op. cit.*

conception idéale selon Homère ou depuis le quotidien selon Hésiode, mais le principe restait la formation de la personne, de son être vers une communauté, notion reprise par Georg Simmel et les Romantiques. Mais à travers les transformations, les mouvements de pensées qui ont parcouru la scolastique jusqu'au 19^{ème} siècle, ces notions se sont modifiées, déviées et ce n'est plus l'être qui est mis au premier plan, mais plutôt l'acquisition des connaissances d'abord basiques et graduellement plus spécifiques. Le principe de l'éducation s'est bien perverti, il s'est éloigné de son centre, de son origine, c'est pourquoi l'éducation est en crise, car elle n'a plus de référence à son fondement, à son sens originel, à sa matrice. L'être de la personne se laisse modeler, adapter aux connaissances données et imposées. Il s'est opéré une déconnexion de l'éducation de son sens, de la connaissance avec l'être qui la reçoit, il n'existe plus de relation de correspondance et donc nous nous sommes éloignés de la participation au cosmos. Ainsi, en reprenant ce que nous indique Mircea Eliade⁵⁸⁰ : « *aucune plante n'est précieuse en elle-même, mais seulement en participation à un archétype* », en soi-même la plante existe mais elle est précieuse par sa participation à une entité qui correspond au cosmos. Pour cela, une plante s'utilisait comme plante médicinale accompagnée de formule mais aussi du sens qu'on lui donnait à cette plante comme plante curative. La même idée est appropriée pour l'être, celui-ci est précieux par sa participation au cosmos, au social, où chacun établit des relations selon un *ordo amoris*⁵⁸¹, un ordre de relation qui correspond à la tendance et au sens de chacun. La personne se reconnaît comme telle dans la mesure où elle se contente d'imiter ou de répéter les actes des autres, elle se reconnaît elle-même dans la mesure où elle laisse d'être⁵⁸². De même que l'éducation, une personne participe à l'éducation dans le sens de participer à cette formation de l'être en participation au tout, consciente du tissu social ou de l'harmonie et rythme qui l'entoure. C'est chaque instant, chaque événement qui forment cet espace de relation, mais pas basé sur des éléments externes comme sur le savoir, l'aspect pratique, mais depuis l'intime, la participation et l'intégration à un groupe, une communauté par l'affectuel.

À partir des récits des professeurs partagés dans cette étude nous pouvons révéler que l'éducation semblerait rechercher un renouvellement, un retour au principe,

⁵⁸⁰ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit., p : 44.

⁵⁸¹ Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit.

⁵⁸² Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit., p : 49.

à l'aspect sensible de l'être. Ce système qui se répète s'accroît, qui chaque année se reproduit, imite l'action des Grecs, des Hébreux avec toutes leurs différences mais toujours dans le même sens d'accompagner la formation de la personne vers le collectif. C'est plus qu'une simple répétition, c'est comme une spirale qui produit le même mouvement mais toujours distinct, un peu plus ample, qui s'élargit peu à peu mais ayant toujours comme axe son centre. Ce sens qui provient du premier mouvement par lequel s'est réalisé l'acte éducatif, est celui qui permet de déterminer que nous nous trouvons dans un renouvellement continu, une régénération de cette action, en nous dirigeant vers la recherche du centre, de l'origine. Une éducation qui recherche la projection, le futur, ne tient plus compte de cette origine, ce principe qui unit dans l'acte mythique. Car la répétition de ces gestes, de ces paroles, de ces instants, de ces actions, ne sont pas indépendants mais c'est une succession de ce même moment mythique initial en coïncidant avec celui-ci. Nous en revenons au concept d'*Eventum Tantum* introduit par Gilles Deleuze⁵⁸³ où tous les événements sont en réalité le même et unique événement, celui de l'univers. Ces instants, ces kairos qui constituent l'éducation ne se réalisent pas dans un temps profane, continu, dans la ligne du passé ou du futur, mais ils participent à cette même origine qui les convertit en instants mythiques et éternels. Cette répétition de l'acte cosmogonique n'est pas seulement une régénération périodique, mais dans l'image de la spirale, elle est acte de création nouvelle, une création périodique, permettant ainsi une *régénération cyclique du temps*⁵⁸⁴, une restauration du temps mythique et donc du temps pur, de l'instant de la création. Par cette répétition nous reprenons le temps du commencement et donc une répétition de la cosmogonie. C'est pour cela que le moment est essentiel, l'instant où se produit la création, pas dans un temps mesuré mais dans un temps infini et éternel. De cet instant participe le kairos, l'opportunité qui se produit dans cet instant éternel qui échappe au passé et au futur qui l'étire ; dans le kairos peut se constituer ce moment mythique fondateur de création.

L'éducation, de par son sens originel, comme initiation, comme *formance*, se constitue comme espace mythique qui renouvelle le temps, car chaque année se répète le même rituel, il est cyclique et donc on se réfère à l'origine, à la création, au non-manifesté qui devient manifesté, de l'amorphe à la forme. L'éducation est cet espace

⁵⁸³ Gilles Deleuze, *Logique du sens*, op. cit., p : 210.

⁵⁸⁴ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit., p : 67.

mythique qui permet l'instant éternel où se renouvelle périodiquement ce rituel de deux personnes en relation pour la formation de l'être, pour que l'élève comme amorphe passe à forme, qu'il se manifeste avec tout son potentiel, qu'il découvre sa tendance, son inclination par un processus initiatique, c'est-à-dire par des instants éternels qui formeront son être. Par la même métaphore que *le baptême équivaut à une mort rituelle* qui représente la mort de l'homme ancien⁵⁸⁵, l'entrée dans l'espace éducatif est le passage de l'amorphe à la forme, la mort de la personne pour une nouvelle naissance et donc une nouvelle création. Nous comprenons ainsi l'éducation comme un rituel où le temps s'abolit entre ces instants et participe à la répétition de l'acte cosmogonique. Ceci permet la naissance de la forme nouvelle par l'extinction de la forme ancienne. Mircea Eliade souligne que « *toute construction est un commencement absolu, c'est-à-dire tend à restaurer l'instant initial* »⁵⁸⁶ où l'histoire n'a plus cours, c'est un instant atemporel. Cette même signification nous rapproche de la nature où chaque saison répète cet acte de création, l'hiver correspond au moment de la mort de l'ancien, le déjà brûlé (par l'automne) et le printemps correspond à cette acte de régénération, de la création du nouveau. Justement l'éducation suit totalement le rythme des saisons, elle correspond au rythme de l'année, où l'été est la finalité, la culmination et la rentrée, l'automne correspond au temps où la personne ancienne meurt pour laisser naître la nouvelle. Ceci signifie donc que l'éducation est en relation à cet aspect naturel et mythique, elle reproduit cette régénération de l'acte cosmogonique. Et la propre tendance des personnes à former une autre provient aussi d'une tendance naturelle et spontanée, qui correspond à cet ordo amoris, selon Max Scheler, dans un ordre universel d'harmonie et de rythme selon les Grecs au-delà de toute individualité.

Cette perspective de l'éducation correspond ainsi au rite initiatique qui implique une « nouvelle naissance » par la mort et une résurrection rituelle. La mort est ce qui permet la renaissance car la mort initiatique permet d'engendrer la séparation, la rupture avec la dimension de l'enfance, c'est le retour au chaos, c'est la fin de l'ignorance et de l'irresponsabilité enfantine, la mort permet le passage à la vie spirituelle⁵⁸⁷. Le temps continu n'a plus d'effet, ceci annule le temps qui est en cours, ceci abolit l'histoire par ce retour continu. Les personnes qui participent à la formation, à l'initiation, participent donc à ce renouvellement de la création et invoquent encore l'éducation

⁵⁸⁵ Idem., p : 74.

⁵⁸⁶ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit., p : 93.

⁵⁸⁷ Mircea Eliade, *Initiations, rites, sociétés secrètes*, op. cit., p : 38.

comme acte rituel et initiatique. Tout ceci dans un sens de recherche du centre de l'être et non de la connaissance séparée de la personne, mais comme espace de kairos qui par les instants, les opportunités donne forme à la relation et à l'acte éducatif dans une continuelle répétition de l'origine, un retour éternel vers le centre. Dans le cadre de cette étude, par l'approche des maîtres clandestins, l'expérience, l'instant, l'aventure, les intensités, nous sommes dans l'ordre de l'initiation et non d'éducation telle qu'elle est établie aujourd'hui. La formance par ses mouvements souterrains, reprend son sens original, initiatique, de régénération de l'acte cosmogonique.



Circulación infinitas de relatos

XI. CONCLUSION

Après ce cheminement par cette étude, ces réflexions, ces dévoilements, il s'agit de réaliser un retour sur ce que nous avons pu montrer par cet écrit, par ces voix qui se sont présentées au travers des histoires de vie. Ainsi, nous allons reprendre ce qu'a apporté chaque développement de cette thèse, pour souligner les aspects dévoilés et comprendre les apports de celle-ci. Il s'agit d'offrir une synthèse de l'étude, reprendre les énoncés que nous avons proposés au commencement et entrevoir les possibles et divers chemins qui s'en prolongeraient naturellement. Chaque partie se présente alors comme une conjonction intense de la recherche.

11.1 Síntesis de la investigación

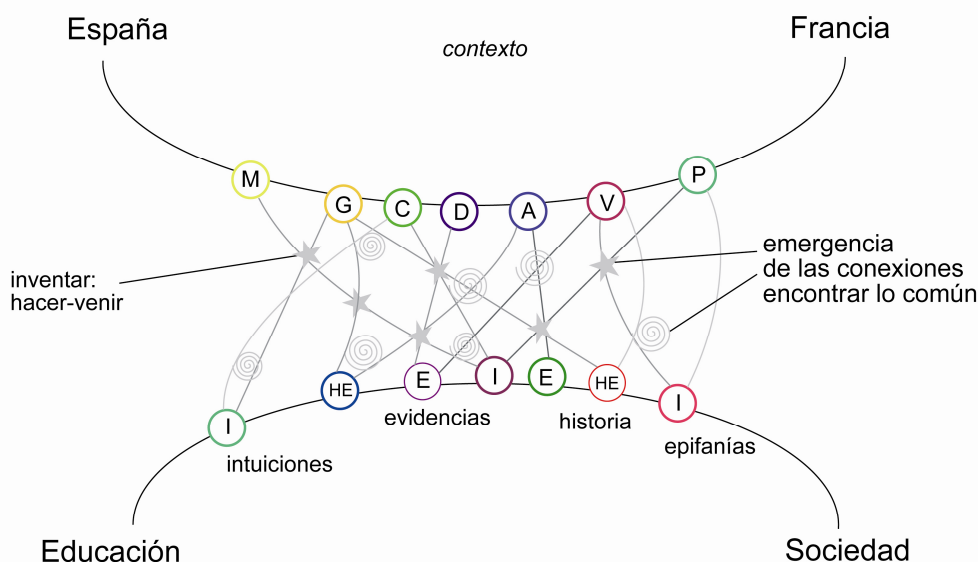
11.1.1 Ontogénesis y epistemología de la relación educativa

Este estudio narrativo, a través de las historias de vida de los profesores y mi propia narrativa, nos ha permitido acercarnos, comprender y vislumbrar los recorridos de los profesores en una trama de tiempo y espacio, descubriendo epifanías pero también *sincronicidades*⁵⁸⁸ que surgen en sus historias. Esta trama que envuelve los relatos de los profesores, nos ha desvelado las diversas situaciones sociales, políticas, contextuales y educativas de cada persona. Las historias de vida son así la biela metodológica para aprehender las dinámicas sociales en los espacios educativos. Cada historia nos ha presentado diferentes puntos de posicionamiento de los profesores, marcando en sus relatos diversas situaciones con respecto a las instituciones y los territorios donde viven, donde enseñan. Este estudio narrativo nos lleva al contexto que rodea las personas, permitiéndonos comprender como estas situaciones influyen nuestros discursos, nuestros modos de aprehender las realidades y las nociones sobre educación. Por ello en los relatos de los profesores, el contexto político y social es muy presente, quedando marcado por los cambios de leyes y sistemas educativos que impregnan los discursos y las situaciones de cada uno.

⁵⁸⁸ Carl Gustav Jung, *Synchronicité et Paracelsica*, Paris, Albin Michel, 1988, p : 23.

Situamos como punto de inflexión esencial la LOGSE de 1990, que aparece en cada relato de los profesores y que ha transformado las nociones educativas en un cambiante contexto español. En esta situación, cada profesor ha aportado una trama a este tejido complejo que es la educación, lo que la constituye, lo que la presenta. Situación que revela su realidad cotidiana y que sobrepasa la situación contextual de cada uno. Por ello, hemos podido subrayar la necesaria consideración del alumno y del profesor para presentar la educación, como personas que dan forma y modifican estos espacios. Estamos ante relaciones de energías, ante procesos de identificaciones que se establecen, se modifican, se permutan a través del tiempo y del espacio, desde las experiencias que cada uno atraviesa y comparte.

- **Historias de vida y múltiples conexiones:**
(La fila superior de letras corresponde a las iniciales de los profesores que compartieron sus relatos)



Se trata así de sobrepasar las representaciones que residan en la educación, alrededor del alumno, del profesor y de todas las personas que la componen, para presentarse simplemente, naturalmente, tal como las personas son. En este sentido, facilitaría las relaciones, los encuentros que se establecen en estos espacios. Esto implicaría una desobstrucción de las diversas realidades presentes, de las diversas significaciones que atribuimos a este campo, para volver a la primera intención de cada uno, es decir, ponerse al servicio de la enseñanza para potenciar-se. Así, podemos observar un deslizamiento de la imagen del profesor como proyección de adulto perfecto y moralizante, a una presentación de la persona tal cual es, ser-siendo, como ejemplo de

vida, como modo de ser. Los profesores que participan de esta tendencia se presentarían como fuerzas vitales en presencia. Una idea de la enseñanza como servicio aún persiste, entendiéndola como un acto de predisposición, un compromiso donde se incluye lo sensible, los imaginarios y la creatividad.

Estos relatos están rimados por situaciones, experiencias, contextos, epifanías, es decir momentos que se revelan extraordinarios y que transforman o modifican el curso de la vida de cada uno. Puntos de inflexiones que incluyen también otras personas que los profesores encuentran, desplegando las historias de vida como un conjunto, un tejido de eventos, de momentos, tiempos, espacios y otras historias que se cruzan y retroalimentan nuestras vidas epifanizadas. Los profesores comparten sus recuerdos del buen profesor, del maestro, que han a veces imitado por deseo de mantener este modo de enseñar, eco que hacen perdurar a través la mimesis. Esto constituye el verdadero aprendizaje, una formación iniciática de los profesores en un modo de ser y de formar, que provoca una resonancia entre nosotros y en los que formamos a continuación.

Por ello, la educación se revela como un espacio de encuentros, un espacio de relación con el otro, que facilita y favorece un modo de estar-juntos. La educación es un espacio para vivir este encuentro que resuena en nuestra vida, nuestra cotidianidad y nuestro mundo compartido. El lenguaje, la oralidad, los silencios, forman el lazo visceral, el lazo fundador de la comunicación y de la relación. Estos espacios generados por el dialogo, el pensamiento, los recuerdos, los silencios, los afectos, son oasis de encuentros que nutren, que refrescan nuestro modo de ser y de estar con los otros. Así, si el pensamiento mecánico razona, el pensamiento orgánico resuena, provoca vibraciones y ecos para los que lo viven.

Poco a poco una figura esencial se revela en la educación, una persona, un profesor que aporta discretamente otra manera de formarse, otra tendencia de ser, otra posibilidad de situarse en el aprendizaje. Genera otras interacciones, otros canales subterráneos de formación. Es lo que denominamos los maestros clandestinos, profesores que discretamente invitan a otro modo de formarse. Son como un soplo que sugiere de una manera discreta y difusa, todo aquello que sucede al costado de la educación moderna. Esta educación de la cual estamos develando el significado, se opone a la educación moderna que se basa en el individualismo, la jerarquía, el dominio y el saber. Se orienta más bien hacia una educación que atiende a la completud, que liga compartir los conocimientos y la dimensión sensible de la persona. Una formación

que contempla la razón-sensible en su contexto posmoderno. Esta se realiza en una lógica fraterna que reaviva la emergencia de procesos sensibles y afectivos. El maestro, en esta lógica fraterna, está presente, acompañando la persona para incitarla, introducirla en un trayecto que la potenciará. Estos maestros, de un modo discreto, casi secreto, son como un soplo que hace vibrar, resonar las personas y los espacios. Su imagen nos vuelve del arquetipo del sabio, del mago, del druida. Como un mago, evoca otras realidades, vislumbra las fuerzas mágicas de la naturaleza y las personas. Se constituye en un mana, un espíritu mágico que envuelve las personas en la clase generando una atmósfera distinta.

Nuevas realidades parecen emerger en relación al profesor, al alumno y las personas que habitan los espacios educativos actuales. Sin embargo, las situaciones sociales, económicas, políticas, influyen en estas dimensiones, todo aquello que compone la educación. Las diversas soluciones o parches se han acumulado modificando cada programa y seguimos persistiendo en esta búsqueda de educación ideal, para todos, justa e igualitaria. Asimismo en los discursos de los profesores, permanece un pensamiento de carrera tras el tiempo, una educación totalmente dirigida hacia un futuro que elimina constantemente lo que pesa, lo que molesta. Los imaginarios, lo sensible, los afectos, las emociones, las diversidades de cada persona han sido eliminadas y no se tienen en cuenta sus diferentes procesos vitales. La educación moderna trata de aplanar, nivelar, separar, dividir y evaluar todo lo que participa de su realidad. La formación misma de los profesores se dirige a los aspectos técnicos, metodológicos, de evaluación y de contenidos, dirigiéndose cada vez más hacia una educación racional mutilada de su dimensión sensible.

A través de los relatos de los profesores, hemos podido señalar diversos simulacros presentes en la educación, como el de la organización del sistema que da toda la importancia a los saberes; montando escenarios y programas educativos fríos, rígidos. Estos simulacros nos alejan de una noción de formación viva y orgánica. En realidad educamos en la ausencia de la persona, donde el alumno está ausente en la configuración de la educación. Es toda una estructura, un andamio que construimos alrededor de lo que será y no de lo que es hoy y ahora. Se trata entonces de una educación que se construye en la ausencia del alumno y en dirección lineal hacia el adulto potencial. El alumno sigue su escolaridad «salvándose» y no se incorpora en este proceso, porque las experiencias, los saberes, las evaluaciones, no tienen significación

para lo que el es hoy. Realidades que sí corresponden a las esperas del profesor, del sistema, de una sociedad moderna que se resbala en un sentido unidireccional. El alumno aquí es considerado como medio-adulto, como un ser que no tiene completud, como una proyección hacia un ideal de adulto. Donde el futuro es la promesa vacía, seca, que se da a través de su carrera, de sus diversos diplomas. Fruto estéril que se proporciona como recompensa a sus sacrificios, a sus esfuerzos realizados durante más de veinte años, en este tiempo que ocupa la escolaridad de nuestra vida. Este ideal democrático o utopía de la escuela igualitaria para todos, nunca se ha alcanzado y no lo será tal vez nunca porque busca la homogeneización de una realidad compleja y diversa.

Pero en esta estructura que presenta sus fallos, rupturas, saturaciones, es importante de estudiar sus componentes aún vivos, como el profesor, la familia, la sociedad y las relaciones que la nutren. Así el profesor, incitado en una vocación de servicio, puede rápidamente verse atrapado por las redes de este sistema saturado, seco. Realidad en la cual la familia también es parte esencial de una formación viva, aunque a menudo apartada del sistema. Pensar en estos componentes da un sentido más solidario e interdependiente a la escuela, ya que no se trata más de un espacio formativo aislado y autónomo, sino de un tejido societal vivo. En la concepción moderna, la educación se presenta más bien como omnipotente, individual, encerrada en su campo y no dejando penetrar nadie más. Esta educación omnipotente es un monstruo, *golem*, que corre tras el tiempo en una carrera de competiciones.

Esta primera parte nos ha llevado a comprender la situación actual de la educación para comprender lo que es hoy. Es una realidad encarnada que evocamos, que desvelamos por los relatos de los profesores que nos acompañan y ofrecen este panorama, estas epifanías. Las realidades de estas situaciones complejas y diversas de la educación que aparecen gracias a estos maestros clandestinos que producen estas vibraciones, estas resonancias. Fuerzas que hacen re-emerger una educación más viva, más natural, entendida como un acompañamiento, como soplo en la vida del otro. Estos son otros modos de formar que nos acercan a los orígenes de la educación, a los inicios míticos y arquetipales de ésta, religando la dimensión racional y sensible de la persona en su formación permanente.

11.1.2 Climasofía de la educación artística

En la segunda parte, atraemos nuestra atención en las renovaciones que emergen en el horizonte de la educación. Se trata de revelar, apuntar cuales son estos movimientos en el seno de las instituciones, de la educación y como esta realidad nos lleva a una formación sensible. Nos referimos a la educación sensible porque se trata de una formación que integra en armonía la razón-sensible, es decir la unión de ambas. Comunión que se ha evitado desde una educación moderna ya que ha dado toda su importancia a la dimensión racional e intelectual de las personas, de sus relaciones, de sus procesos formativos. Asistimos a un cambio de episteme, pasamos de una formación centrada en la razón a un aprendizaje racional-sensible. Este retorno a la dimensión sensible se opone a la *heterótelie* provocada por la omnipresencia de la razón en la enseñanza, realidad que ha mutilado la formación. Por ello, se trata de redescubrir los espacios, las situaciones de aprendizajes que retoman esta dimensión que liga lo sensible y lo racional. Este pensamiento es cercano a la máxima del templo de Delfos, de la concepción educativa griega que se basa en «*conócete a ti mismo*», es decir una formación que posibilita conocerse a sí mismo unido al cosmos. Por lo tanto, hablamos de aflorar la parte oscura, lo que ha sido rechazado por la educación racional: los aspectos sensibles, espirituales y encantados de la formación, para que retomen su fuerza. Parece que emergen nuevamente estos aspectos, que vuelven a la superficie de la formación donde el profesor no se sitúa más como única cabeza pensante, sino como persona racional-sensible considerando el alumno en su completud.

En este sentido, las evaluaciones, las disciplinas y los modos de enseñanza se transforman, integrando siempre más los aspectos sensibles de las personas, para contemplar su completud en la formación. Donde esta completud de la persona no se define solamente por la adquisición de conocimientos o la facultad de reproducir o utilizar saberes, sino también por su participación activa en los espacios de aprendizajes. Del mismo modo los profesores se alejan de esta figura racional pensante para asociarse a una dimensión más completa que contempla también su irradiación en la enseñanza. Así se trata de hacer visible la invisibilidad de la educación, lo que es subyacente y que sin embargo modifica, influencia, alabea el conjunto. Tener en cuenta esta realidad es integrar los aspectos invisibles y sensibles de la formación.

Por lo tanto, es necesario de interpelar, incitar, suscitar el cuestionamiento, poner en valor las intuiciones y la imaginación de cada uno. Partir de una formación sobre lo que ya está aquí, lo dado, y no solamente sobre lo construido; es un tesoro que cada

persona pone en juego en el aprendizaje. Incitar el cuestionamiento a partir del propio tesoro de las personas, nos vincula a la mayéutica que aplicaba Sócrates a través de la interrogación. Sócrates utilizaba también la ironía para desvelar las ideas fijas que nos inmovilizan, para hacerlas estallar, así nos permite contactar con ideas que oscilan nuestra vida. La educación se comprende entonces como esta oscilación, como este movimiento de la vida que se opone «al para siempre» y que nos invita a lo imprevisto, a la sorpresa, a revitalizar nuestros modos de actuar lejos de toda petrificación. Participar de la oscilación de las ideas en la dimensión sensible de la vida, de la educación, es también tomar conciencia de nuestra situación dinámica en una colectividad. Por este movimiento, se opera una transformación de la vida personal, permitiendo su pasaje de una vida profana a una vida sacra.

En esta emergencia de lo colectivo se participa del gran movimiento de la vida, donde el lenguaje y el diálogo ligados a ella, se vuelven el núcleo de la enseñanza, de la formación. Es lo que permite aquellos encuentros que establecen lazos, uniones entre las personas, favoreciendo su formación. Porque en el diálogo, uno depende del otro, por ello hablamos siempre en relación a otra persona. Se trata de una educación en comunión, donde la palabra no está impuesta, sino que participa de una danza, de un diálogo en el cual están integrados también los silencios. Aparentes ausencias que están plenas, que son germinales, es decir, silencios que no pueden pensarse como un vacío, un miedo, una muerte, sino experimentarse como reflexiones nacientes del pensamiento del otro. Los silencios se vuelven presencia, participan en la magia, en los rituales de la formación y en el misterio de las relaciones. El diálogo en la formación se convierte entonces también en conversación silenciosa.

Asistimos entonces a una mutación de la educación por la re-emergencia de la parte oscura, la resurgencia de la dimensión sensible de la persona en su formación. Y es a la formación del ser que volvemos, como el movimiento romántico que ha surgido por oposición a la racionalización del mundo. Porque la educación actual está en real desfase con la totalidad de la persona, no corresponde más a la sociedad en plena efervescencia. Por lo tanto se vuelve una deformación que intenta reeducar los miembros atrofiados. Esta reeducación es una educación que se ha reducido a una transmisión de conocimientos dirigidos al cerebro frontal, al hemisferio izquierdo, omitiendo el aspecto intuitivo, instintivo e imaginativo de la persona, presente en el hemisferio derecho. Sería entonces importante de recobrar este equilibrio de los dos

hemisferios vía los cuerpos callosos, las comisuras, es decir reestablecer los puentes entre lo racional y lo sensible en la formación. Estableciendo esta separación entre el cerebro intelectual y el cerebro primitivo, el cerebro intelectual es el que hoy domina nuestra sociedad occidental y entonces la formación. En este sentido nos volvemos personas atrofiadas, incapaces de desarrollar todo su potencial. Pero subrayando que esta separación es ficticia, debemos tener en cuenta que las fronteras son borrosas y porosas, por ende, todas las zonas están conectadas entre ellas. En efecto, todo pensamiento implica la puesta en juego de todo el cerebro, tal como la vida compleja e interconectada. Toda separación es ficticia y reductora, por ello la formación racional-sensible u orgánica que proponemos, invita a la persona en su completud. Esta acción es la que realizan los maestros clandestinos, regenerando así la formación.

En esta mutación o reinención de la educación, aparecen nuevas metodologías para aportar unas alternativas a las formaciones tradicionales. Estas nuevas metodologías se presentan como realidades intersticiales, porque nos llevan a otra organización del tiempo en el aprendizaje. La práctica reflexiva-afectiva se vuelve primordial en este proceso, donde tanto el profesor como el alumno ya no son espectadores pasivos de la educación, sino personas activas en su formación y enseñanza. Donde el retorno de las pedagogías románticas o la inspiración de las formaciones orientales, nos invitan a reunir nuevamente el cuerpo y el alma. Estas alternativas, estos aportes en la formación se presentan como realidades intersticiales, como realidades que suceden en el costado del marco educativo. Se presentan como aire, un poco de humedad que da vida en medio de tanta aridez de los espacios regulados del sistema educativo. Estos ambientes nacientes aportan otro modo de convivencia, otra proximidad en estos intersticios formativos, en los que siempre se espera lo desconocido.

La figura del tutor en pleno auge, hasta en las universidades, revela la necesidad de una formación más sensible. El *coach* o el gran hermano son nombres que circulan entorno a estas propuestas aportando un sentido de proximidad a la educación. El tutor es así el que une lo emocional y la enseñanza, una figura que se acerca a la noción de maestro, él que acompaña cotidianamente la persona en su formación. Esta figura toma una posición primordial en el trayecto escolar y se extiende en todas las instituciones, mostrando este retorno a los procesos de formación de acompañamiento más fraterno. Así, el sistema educativo se renueva, gracias a una mutación impulsada visiblemente e invisiblemente por los maestros clandestinos. La introducción de la noción de

afectividad en los programas de la LOE nos revela esta tendencia de reinención de la educación. No obstante, la relación de los profesores con el sistema queda aún muy distante y no se establece comunicación, ya que el sistema se impone y se instaura sin una real participación de los profesores. En este sentido, sería necesario de tender hacia una visión holística de la enseñanza. Nociones aún muy utilitarias persisten y pesan en el sistema tal como las competencias que no toma en cuenta la unicidad de la enseñanza.

Esta emergencia de lo sensible que evocamos a través de diversas dimensiones pasa también por el valor del cuerpo, un aspecto de la completud de la persona tan apartado de la enseñanza moderna. En efecto, aunque la educación física y deportiva trabaja el cuerpo en la formación, es una visión muy técnica que se propone al mismo, desconociendo la dimensión integral de la persona. Sin embargo, el cuerpo era una de las principales dimensión de la formación griega en armonía con su espíritu para un conocimiento de si-mismo. Entiendo que reintegrar el cuerpo en la enseñanza favorece «*l'épanouissement*» de la persona para el conocimiento y reconocimiento de sí-mismo, de los otros. Las formaciones que integran el cuerpo se convierten así en espacios íntimos y de solidaridad, donde cada uno participa en su completud y se funde en el ambiente. La persona se reincorpora en su formación, integra su cuerpo, la respiración, la voz y el espacio. La formación se presenta así como un movimiento orgánico y natural, como una ola que nos lleva en un coro vivo. Es en la efervescencia y la dinámica de este ambiente, que la energía colectiva se constituye como una corriente caliente que envuelve el espacio de la clase y favorece la formación. Redescubrimos y nos reapropiamos del cuerpo en estas formaciones, en estas realidades climatológicas, que donan la oportunidad de pasar de lo amorfo a una forma, en medio de un movimiento liquido, de una dimensión orgánica.

Así hemos establecido una relación entre la dimensión del cuerpo en la formación y la danza. En efecto, la danza clásica se presenta como una metáfora de la educación tradicional a través del control del cuerpo; mientras la danza contemporánea posmoderna, aparece como una tendencia subterránea que nos lleva a redescubrir el cuerpo y sus emociones. Ésta sería la metáfora de la formación racional-sensible que nos invita a reincorporarnos en la formación. En este clima, no es solamente el cuerpo que entra en escena, sino también el espacio en toda su dimensión. Una realidad que une territorio y personas, tal como la *Chôra*. Según las dinámicas que se establecen y la disposición de los espacios que ofrece el profesor, la circulación de los cuerpos es

posible y se vuelve más fluida; esto corresponde a la corriente cálida de la energía colectiva que evocábamos. El espacio y los cuerpos se vuelven entonces las llaves de las prácticas educativas y esto es aún más presente, más evidente en las clases de artes plásticas. La clase de artes plásticas, por sus dinámicas, nos invita a otra dimensión, a una espacialidad mágica que adviene o caverna de Ali-baba que reboza de tesoros sin valor. Es el espíritu del lugar, el *Genius locus* que nos invita a fundirnos en este ambiente que nos sobrepasa y que nos transporta en un flotamiento, en una fluidez colectiva. Compartimos entonces un espacio atemporal en un ambiente cotidiano, donde el lugar genera uniones secretas y discretas.

La educación artística aportaría este quiasma de la tendencia sensible, es decir una dimensión que se entrecruza, se permuta, presentando los contrastes y contradicciones de la educación. La educación artística se presenta pues, como un quiasma frente a la educación racional e intelectual, posibilitado por la aparición de experiencias, de vivencias intensas. Esto subrayaría la unión de dos realidades aparentemente opuestas, que se religan en la educación artística, es decir, si la educación en general impone un orden y estructura cerrada, la educación artística tiende hacia la unión de realidades opuestas: lo racional y lo sensible, la práctica y la reflexión. En efecto, la educación artística es un espacio que conserva esta alianza de lo racional y de lo sensible a través la práctica permanente, a través de la formación integral de la persona. El aporte de la cultura visual o *Visual Culture* que entiende e integra los imaginarios de cada uno, fortalece esta educación sensible que reintegra la participación de la persona en sus trayectos formativos. La educación artística es un espacio aparte, no tan regulado como las otras disciplinas, el que depende igualmente de la tendencia del profesor. Esta formación participa intensamente del reencantamiento de la educación que evocamos.

En este sentido, proponemos una climatología de la experiencia artística, es decir observamos la educación artística desde los mismos fenómenos climáticos, de vientos, temperaturas, calores, microclimas y fluctuaciones que modifican, alteran, unen o dispersan las personas y sus vivencias. Por ello, nos referimos a la educación artística como microclima que se desarrolla más allá o en paralelo del sistema educativo regulado, de donde emerge esta *climatosofía*. Este espacio se constituye, se ofrece como una dimensión favorable para la interacción y la integración. El potencial y el valor de la educación artística se sitúan en esta llamada de lo sensible y de la vida. En efecto, es

el arte mismo una experiencia formadora que nos transporta en un espacio de vibraciones y de conexiones, de lo singular unido a lo colectivo; conformando una temperatura ideal para vivir y estar mejor. La educación artística entendida como microclima se presenta entonces como un lugar singular y diferente, un espacio donde se desarrolla una flora y una fauna diversa, particular, una viscosidad y un ambiente caluroso e incluso, inquietante. Este microclima ofrece un ambiente propicio para el colectivo, por la excitación que se genera y la efervescencia que envuelve cada uno. Este espacio íntimo conlleva la implicación personal, constituyéndose como territorio secreto, donde se siente el calor especial de la clase, una temperatura afectiva donde estamos inmersos, que nos envuelve favoreciendo nuestra formación en socialidad.

Este microclima facilita el desarrollo de si-mismo y del colectivo, potenciándose por las experiencias que se nutren de las vivencias y de los advenimientos. Hablamos de tanteos experimentales que dan vida a la educación artística, a sus procesos y trayectos de formación donde los alumnos se desarrollan fuera de lógicas que imponen. Siempre aparecen instancias de descubrimientos sin condición ni sumisión, que nos invitan a la formación de cada uno y de todos en un espacio afectivo, emocional. Sería así que la educación artística integra la *mala hierba* o la parte maldita que ha querido evacuar, limpiar la educación moderna en su afán de higiene. La experiencia personal y colectiva vuelve al corazón de la formación porque crea una atmósfera rica en conexiones que se establecen. Retoma la educación el modo orgánico de estar-juntos, donde la experiencia se vive en relación al sí-mismo ligado a los demás, en una vivencia interna y sensible.

En esta dimensión, el grupo se constituye como el potencial formador natural de las personas entre ellas. Estamos entonces en una realidad trascendente inmanente, porque pasamos de un proceso singular a un estado colectivo, pasaje de un logocentrismo a un loco-centrismo, por la importancia que toma el espacio, los cuerpos y la relación entendida como espíritu de convivencia. Emerge así una emulación mutua, generosa y contagiosa, desarrollando un inconsciente colectivo que se propaga y envuelve. La formación es entonces singular-plural o singular-colectiva, evidenciando esta osmosis, este oxímoron entre lo singular de la formación y la potencia del colectivo. El grupo y el colectivo serían entonces esta potencia de la enseñanza de parte de los alumnos como de los profesores. Hablaríamos así de interdependencias y no independencia competitiva, orientándonos hacia un aprendizaje cómplice, solidario y

orgánico. En ello se integra la completud de la persona, por sus vivencias, sus emociones y todo lo que adviene en los espacios educativos.

Esta segunda parte nos ha llevado a revelar las diversas realidades en la educación actual, que nos permitiría comprender esta tendencia hacia la renovación, la regeneración de la educación. Esta se produce a través de diversas dimensiones, primero por la emergencia de lo sensible, de las emociones, del afecto, en una educación aún muy racional, omnipotente e impregnada del pensamiento moderno. Aquí los profesores transportan estas corrientes regenerantes, interpelando la persona, considerándola en su integridad, teniendo en cuenta la invisibilidad de los procesos de aprendizajes. El cuerpo y el espacio son los elementos que reanudan los lazos entre lo racional y lo sensible, llevándonos a una formación integral. Nuevas figuras aparecen en el mundo educativo poniendo en valor la necesidad de una formación como acompañamiento. En ello, las experiencias, las diversas metodologías se constituyen como realidades intersticiales, aportando un eco de aventura y de descubrimiento en la enseñanza. Esta realidad está más presente en la educación artística, una disciplina o más bien una dimensión *climatosófica*, un microclima que integra las experiencias, las vivencias, las emociones y se basa sobre lo dado de las personas que participan. Es por el acompañamiento, la comprensión de lo sensible, la experiencia artística, que nos acercamos siempre más a una renovación de la educación, retomando su sentido original de socialidad.

11.1.3 La formation comme tissu en permanente régénération

Par ce renouveau de l'éducation que nous évoquons, qui réintègre le sensible uni au rationnel, qui relie ce qui a été dissocié par l'éducation moderne, nous nous retrouvons dans un ensemble de relations qui se tissent en harmonie. Une harmonie qui n'est pas régie par un système, des lois, mais en correspondance au cosmos, à l'univers, un ordre qui nous dépasse et que nous ne contrôlons pas. C'est pour cela que nous rendons compte de processus naturels existant dans les espaces d'apprentissages, comme le rejet, l'attraction, la répulsion, l'enthousiasme, des processus qui font part des relations qui s'établissent dans l'éducation. Ces relations sont donc affectuelles, naturelles et non pas contractuelles, elles se forment, se tissent et se défont dans un ordre organique, selon un *ordo amoris*. L'*ordo amoris* est cet habitacle par lequel nous percevons et nous rejetons ce qui se présente à notre seuil. Ainsi, il est important de

laisser place à la surprise, de désobstruer nos idées qui nous immobilisent. Introduire la part animale, la reconsidérer et reconnaître nos instincts, nos intuitions qui se produisent et sont mis en évidence par les rejets et les attractions mais qui agissent sur nos relations et donc notre formation. C'est reconnaître notre dimension destinale mais aussi lui offrir des nouveaux seuils, dessiner des nouveaux seuils aux portes de l'habitable de chacun. Ceci pourrait être le propulseur de la dynamique de *convivence* dans l'éducation.

Ainsi, une des notions qui fait partie de la part obscure de l'éducation c'est l'amour. L'amour est une dimension nécessaire dans l'éducation, comme dynamique ou force régénératrice comme dans la formation grecque. L'amour est la dynamique qui constitue un *ordo amoris*, c'est-à-dire un ordre en harmonie dans les relations. En effet s'il y a imposition ou supériorité, l'amour est absent. L'amour vivifie la relation et ce qui conflue dans la relation éducative, favorisant l'épanouissement de chaque personne. Le professeur parle d'amour, amour à l'enseignement et aux élèves, il s'offre par son magnétisme en séduisant pour attirer et permettre que chacun se potentialise. L'amour est alors l'intuition de la valeur, l'estimation de l'entièreté de la personne. L'amour est l'élan premier de l'éducation, proche de la charité, un amour qui ne se limite pas à nos préjugés, à nos représentations, mais tel que la personne est. En cela, il se constitue plusieurs niveaux de rencontres et stades d'amours. Le professeur a de l'amour pour développer, épanouir l'être de l'autre. Ainsi, par l'*ordo amoris*, l'amour est l'ordonnance de la relation vers le bien de l'être et non vers des savoirs. Ceci restitue le sens de l'éducation, la reconnectant avec ses origines. L'amour est le pivot, la force de l'enseignement, elle est l'action édifiante et edificatrice de l'éducation, de l'univers. C'est la potentialité d'union, le noyau des relations, qui nous prédispose et développe la finesse de l'ouïe, pour savoir écouter et percevoir ce que nous avons devant.

Cet ordre de relation, autour de l'amour, facilite une approche sympathique vers la dimension de l'élève. Cette sympathie est la capacité de connexion avec ce qui nous entoure, en étant attentif à ce qui surgit, le visible et l'invisible. L'empathie et la sympathie sont l'union affective, le canal qui nous permet la participation affective à la dimension qui se présente. Nous accentuerons sur la sympathie car c'est se sentir et se fondre avec l'autre, c'est partager le sentiment d'autrui et la complexité des valeurs correspondantes. Avoir et partager de la sympathie c'est participer à un mouvement organique, de contagion, dans une union affective formant l'ambiance. La sympathie nous relie à la partie animale, l'instinct, l'intuitif et nous accorde avec le monde. Ceci crée des canaux entre l'intérieur et l'imaginaire, accède à une perception consciente du

corps par sensations organiques et à l'être de la personne noétique-spirituelle. Elle s'établit comme règne intermédiaire dans une conscience vitale.

Ainsi, les relations reviennent au creux de l'éducation comme forces génératrices de la formation, celles qui permettent la *convivence* et la reliance. Les formes de relations qui s'établissent dans l'éducation sont des formes de *convivence* qui se perpétuent dans la société. L'éducation initie donc les modes d'être-ensemble, de passer du « je » au « tu » et au « nous », de pénétrer dans un espace intime et de réciprocité. L'amour dans ce stade est la force génératrice de relations, en *epoché* et qui se connecte au tout comme puissance organique. Ces relations, ces modes de reliance impliquent la sympathie et l'empathie qui facilitent la compréhension et l'union. Ainsi, le professeur ne peut rester caché derrière une figure représentée, mais reconnaître son expérience, sa nature dans l'autre et se présenter.

Dans cette pensée de l'éducation comme rencontres, comme espace de relations affectuelles, le quotidien reprend sa place et constitue le lien des personnes. Nous nous renouons avec la conception éducative grecque d'Homère qui se basait sur un modèle à suivre, un idéal, alors que celle que propose Hésiode est en harmonie avec les lois universelles où l'amour est la force génératrice de toute structure. En effet, c'est par le quotidien et les forces de la nature que se constitue la formation. Les forces éthiques sont présentes dans les forces telluriques et atmosphériques et constituent la force de l'homme qui est la force de la nature. Personne n'est sans les forces qui l'entourent. C'est pourquoi amour et quotidien s'accordent et constituent les forces régénératrices de renouvellement. C'est par le quotidien que la formation se donne, le travail de chacun dans un ordre universel. La potentialité du quotidien et l'amour mènent au futur naturellement. Ainsi nos actions quotidiennes sont la force du collectif, elles permettent la régénération de l'univers et constituent l'éducation.

Si le quotidien constitue l'espace éducatif, l'aventure, le *kairos*, sont des opportunités, des instants qui surgissent au milieu de la régulation du système. Par l'aventure nous comprenons l'avènement, qui rend possible que chacun s'approprie de l'espace et le rende sien. L'aspect sensible et intensif présent dans l'aventure nous fait participer à une ambiance affectuelle, un joyeux immoralisme propre à une communauté d'appartenance. L'aventure, le *kairos* sont l'immobilisation du moment, c'est être attentif aux opportunités et participer à un flottement, une dérive, un mou ou flou sans objectif précis. On ne sait où cela mènera, l'apprentissage se dessine par le trajet, le

cheminement où la seule finalité est la formation de la personne même. C'est intégrer la pensée du dehors, en dessinant de nouveaux seuils à d'autres dimensions où ce qui est figé, saturé s'écroule par la réalité même annoncée. L'ouverture à l'inconnu est un lâcher prise, quand il ne s'exerce plus de domination, mais au contraire, il se permet une relation horizontale du professeur et de l'élève dans un même cheminement qu'ils partagent fraternellement. Se lancer dans l'aventure c'est percevoir au-delà de la totalité immédiate de la vie. Nous ne nous situons plus dans un discours d'émancipation mais de présentéisme, où le professeur est l'axe qui facilite, permet, favorise ces instants et ces aventures. L'intensif de ces aventures, du kairós est le gluon des dynamiques qui s'instaurent, de l'ambiance affectuelle qui émerge et enrobe le collectif. Nous sommes alors dans l'action magique et mystique et non rationnelle de la relation, l'aventure est en harmonie avec la vie et ses oscillations comme instants mystiques.

Si l'éducation moderne actuelle se pense comme un voyage, comme un transit qui doit se dépasser, où la course après le temps est le champ de bataille, dans l'éducation sensible que nous proposons, il s'agit d'effleurer la notion du temps qui est implicite. Le voyage de l'éducation sensible postmoderne est initiatique pour découvrir les trésors spirituels de chacun, reprenant ces mythes du voyage comme trajets qui se vivent, se ressentent, s'expérimentent dans tout leurs mystères, leurs peurs, leurs joies. Ce n'est pas la destination rêvée que nous recherchons mais bien ce trajet quotidien accompagné par le professeur, Hermès, le messager et guide de ces chemins entre les passages, entre les divers mondes que traversent les personnes qui se forment dans ce voyage initiatique. En cela, la dimension des classes d'arts plastiques invite à un autre temps, elle ne se projette pas vers une finalité, elle forme au travers des moments présents, l'aventure, le quotidien, qui sont les réels moments formateurs. La régénération de la société peut se réaliser par l'action quotidienne de l'éducation, où le quotidien se comprend comme aventure, chaque jour se présente comme un renouveau. Ainsi, nous proposons le néologisme de *formance*, une formation dans une ambiance qui permet que la personne se forme singulièrement mais en faisant part du collectif qui constitue cette ambiance. Cette notion de *formance* introduit la formation au présent, par les interstices, le kairós, où l'instinctif et l'intuitif sont pris en compte dans un mouvement organique. L'intuition nous fait accéder à une confiance dans ce qui peut se passer, ceci correspondrait à l'instant mystique, une ouverture vers l'inconnu. Cela nous échappe et nous situe dans une prédisposition aveugle et vers de nouvelles connexions.

Les instants sont les points nodaux de la relation, où s'établit la relation intime de l'élève et du professeur et engendre une résonance.

Nous avons consacré une réflexion sur le temps au cœur de cette étude sur l'éducation, car il s'agit de reconsidérer les notions de temps qui s'y jouent. Le présent est l'intensité, il est corporel et charnel, c'est le temps des mélanges et des incorporations. Ainsi, nous pouvons parler d'enracinement dynamique, c'est-à-dire être au présent mais en perpétuel mouvement. Ces intensités, ces mélanges constituent l'ambiance, des flux s'en dégagent et forme l'énergie vitale. Les rencontres, les relations, les petites histoires vont par sédimentation engendrer les moments de correspondances. Dans une perspective de présent, la personne s'éclate, elle participe à une viscosité, en suscitant une formation en co-réflexion et en coprésence. C'est bien d'une *formance* dont il s'agit, une formation dont l'ambiance proportionne une formation conviviale. Penser la formation depuis le présent, c'est permettre de nouvelles formes de solidarité, de socialité où le futur ne s'exprime que par le présent, le présent devient épais, c'est le pur moment, le kairos. Nous pouvons alors penser l'éducation comme un pli, une multitude de plis qui donnent une épaisseur à la superficialité du quotidien, où les événements qui interviennent forment des compatibilités et incompatibilités silencieuses. Chaque événement comprend l'autre en correspondance, tous s'unissent dans le même mouvement, un même pli qui constitue la vie organique. L'éducation se comprend alors comme un cercle, une spirale en perpétuel mouvement où chacun s'insère à tout moment et les histoires de chacun participent à celles de tous.

Nous pourrions parler alors d'une écoéducation ou l'écologie de l'éducation, comprendre l'éducation comme un système complexe de multiples interconnexions et interdépendances. Cette pensée transversale favoriserait une communauté en interconnexion durable et non d'un mode anthropocentrique de pensée. Ainsi nous invoquons une éducation plus solidaire, qui établit des collaborations pour un système en corrélation créant un écosystème. Cela peut se réaliser en partant du donné, de l'apport de chacun, dans un ordre d'affinités électives, de complicités vers une pensée holistique. Dès lors, il est nécessaire d'abattre les cloisons entre disciplines pour se pencher vers une vision globale de l'éducation, une vision holistique qui invite à une relation, une symbiosophie. Une pensée d'écoéducation correspond aux énergies et aux ressources qui circulent en permanente alimentation et rétro-alimentation. L'éducation pourrait se penser alors comme un tissu vivant avec ses vaisseaux, en éliminant ses

desquamations actuelles, pour régénérer un ample réseau. Les maîtres clandestins seraient comme les nappes phréatiques qui ravivent les terres et souterrains par une eau douce qui circule, engendrant une solidarité complexe organique. Nous récupérerions ainsi notre connexion de la trame entière de la vie comme une texture de l'ensemble.

Ce mouvement, cette texture se constitue par résonances, c'est ce qui se propage, se répand des personnes vers le reste. Ceci permet la perdurance de l'éducation par cette résonance et ses effets vibratoires. Nous ne nous situons plus dans un dépassement mais dans une résonance, en syntonie, en harmonie avec le cosmos. C'est d'un rythme plus grand que le nôtre dont il s'agit, tel que la polis, une force capable de rassembler tous les efforts des hommes. Penser à la résonance, c'est penser à l'origine mythique de la formation, c'est-à-dire l'énergie des personnes qui l'ont formée qui se constitue comme un lien durable. Cette résonance exprime le monde, la nature, la société, le rythme universel, comme un dynamisme qui marque le rythme communautaire.

C'est ainsi que nous pouvons révéler une réémergence des processus initiatiques face à une éducation trop rationnelle. C'est-à-dire une formation qui tient compte des processus de chacun mais qui suit le mouvement correspondant au rythme universel. En effet, si l'éducation moderne se présente comme une domination, une maîtrise de l'autre dans une hiérarchie, les formes d'initiations s'attachent à introduire en accompagnement naturel, selon un ordre plus ample. Ainsi, s'il s'agit de trouver les mots les moins faux, certainement les mots qui s'utilisent dans l'éducation ne correspondent plus à l'ambiance sociétale actuelle et ne s'accordent plus à la formation singulière collective que nous invoquons. La figure du maître et l'initiation reviennent au creux de la formation à l'opposé de l'enseignant et l'éducation. Ce n'est plus une relation de pouvoir/savoir qui prédomine, mais une relation d'autorité/connaissance qui s'instaure. L'éducation moderne s'attache à nettoyer, éliminer le barbare, l'animalité qui se domestique, alors que l'initiation part du potentiel, du donné de chaque personne et du collectif. C'est une relation de l'intérieur vers l'intérieur qui s'établit. Chacun se situe en syntonie avec la dynamique communautaire et a un rôle dans une appartenance. Un réseau de correspondances s'établit et se fond dans un ensemble plus vaste. Ainsi l'éthique initiatique se base sur la vibration, les puissances naissantes, il faut être attentif à ce qui point dans l'atmosphère naturelle et affectuelle des espaces d'apprentissages.

La formation initiatique par les maîtres clandestins, s'immisce par les interstices, le présent, les moments intenses. C'est un contrecourant qui circule, en parallèle ou caché, dans une régénération consciente de l'origine de l'éducation, participant au

retour éternel. Cette régénération est celle qui vivifie l'éducation, comme un rebouteur des espaces formatifs qui s'attache à restaurer, joindre de nouveau ce qui a été séparé. Ainsi, la *formance* restaure, perdure, perpétue l'éducation d'origine qu'offrent les maîtres clandestins. Si l'éducation moderne actuelle se dresse comme échelle qu'il faut gravir et franchir, ce sont des résidus des formations initiatiques qui n'ont plus de relation avec leurs mythes originels. Les rites de passages d'initiation s'adressent aux personnes potentiellement initiables et chaque étape permet la naissance d'un nouveau commencement. Par la mort du rite de passage, émerge la naissance de la nouvelle personne. L'éducation comprend divers types de passages similaire à des rites initiatiques, qui amènent à la mort mais ne permettent aucune naissance. En effet, l'éducation s'est éloignée, pervertie de son centre, il y a une perte de la matrice, car il ne s'agit plus de la formation de la personne, mais d'une simple acquisition de connaissances par étapes. Ainsi, la réémergence des processus initiatiques est une participation au temps mythique de la création, une participation à l'acte cosmogonique par la répétition. La formation participe alors à une spirale qui reproduit le même mouvement chaque fois plus ample et qui s'unit dans l'acte mythique. L'éducation, par les formes initiatiques, comme contrecourants, se présente alors comme un espace mythique qui renouvelle le temps, une formation dans un ordre harmonieux et naturel.

La troisième partie se présente alors comme une invocation et un dévoilement des processus qui nous ramènent à un ordre cosmique de l'éducation. C'est-à-dire un ordre en harmonie qui s'instaure par ses relations, *ordo amoris* nous disions, où l'amour est cette force génératrice et noyau des relations. L'éducation se pense alors comme un mode d'être-ensemble, de reliance qui favorise la socialité. Les affinités, les divers effets de rejets et d'attractions nous rappellent notre fond animal, instinctif, intuitif et cet ordre d'amour qui ordonne l'ensemble. Un ensemble plus vaste qui nous dépasse, dans lequel il s'agit de participer naturellement, organiquement. Ainsi, un retour aux formes initiatiques de la formation nous révèle cette tendance sensible se reliant au rationnel et tenant compte de l'entièreté de l'être. Le présent, le *kairos*, l'aventure comme éléments qui influencent et ondulent les relations et les formes d'apprentissages en accompagnement au quotidien. Cette viscosité souterraine, comme des nappes phréatiques nous invitent à la régénération de l'éducation, en s'unissant à son ensemble. L'éducation comme système durable pourrait se penser dans une vision holistique, dans cet ensemble qui nous enveloppe et participe à la formation.

11.2 El reencantamiento de la educación

Podemos comprender la educación como una *climatosofía*, ya que sentimos un halo de cambios que circula por los espacios formativos e incluso, por toda la sociedad. En efecto la educación evidencia una regeneración de su sistema a través de las diversas modificaciones que se van operando desde las programaciones y desde el interior. Donde los profesores tratan de presentar otro modo de relacionarse con la enseñanza y de estar juntos con los alumnos. Estas alternativas desde los profesores clandestinos, se constituyen en las capas freáticas de la educación, es decir, como una reserva de agua dulce que potencia el estar juntos. Reserva vital o dimensión intensa y afectiva que permite mantener la sociedad en una unión más cercana, más solidaria. Por ello, es importante estar atento a lo que se genera cotidianamente, silenciosamente, directamente, en las propias instituciones y grupos societales. Las capas freáticas de la educación están desvelando otro modo de conformar la vida en sociedad, es decir, otra forma de estar juntos, ya no desde el enfrentamiento o la competición, sino desde un estar cotidiano con el otro. Podría ser justamente el desafío de la educación propiciar estos espacios vitales como modo de estar consigo mismo y con el otro durante los procesos de aprendizajes. Estas nuevas formas de aprender juntos que aparecen gracias a los profesores clandestinos, en las clases o fuera de ellas, nos están revelando una dimensión más afectiva, más intensa, más cercana de la formación y de la sociedad. Esta realidad emergente, silenciosa, discreta, es lo que hemos denominado la *formance*, en español: *formiente*, donde se liga la formación de la singularidad a un conjunto, a una colectividad inmersa en un ambiente que alimenta, que conforma esta formación. Esta *formance*, posible gracias a estos maestros clandestinos, se presenta como contracorriente de la educación. Sin duda aún minoritarios, los profesores clandestinos aparecen como una ola de fondo, como un agua dulce, como capas freáticas que vivifican nuevamente la educación. Dinamismos vivos que emergen en el seno mismo de las instituciones, sobretodo en aquellas que no les esperan. Son ellos, estos maestros clandestinos, estas aguas vivas de la sociedad, que obran en el corazón mismo de la educación, de una manera discreta, pero que así logran regenerar la formación. Este proceso de regeneración ya está en marcha, ya se ha iniciado como lo indica Edgar Morin:

Tout, en fait, a déjà commencé, mais sans qu'on le sache. Nous en sommes au stade de préliminaires modestes, invisibles, marginaux, dispersés. Il

*existe déjà, sur tous les continents, en toutes les nations, des bouillonnements créatifs, une multitude d'initiatives locales dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou cognitive, ou éducative, ou éthique, ou existentielle.*⁵⁸⁹

Estamos hoy en este movimiento, en el proceso que pasa de lo secreto a lo discreto, para hacerse finalmente visible, es decir, mostrarse y proceder a la transformación de las personas, de la educación. Estas iniciativas, estos ecos cotidianos generados por los maestros clandestinos son el *vivier du futur*⁵⁹⁰. Por ello, hacen parte de esta *centralidad subterránea* evocada por Michel Maffesoli. Son como una energía que remueve el sistema saturado, seco e impermeable. Los maestros clandestinos participan del retorno de la dimensión sensible, espiritual, afectiva de la formación e indudablemente, de las relaciones sociales. Estas energías se pueden vislumbrar como una magnitud social removedora, que se descubre en las intensidades cotidianas, en lo extraordinario de lo ordinario. Percibir, vivir estas energías implica desarrollar un sentido más⁵⁹¹. Este sentido que Teilhard de Chardin descubre en la energía del frente, por la magnitud corporal de los otros, es la que da la fuerza necesaria para enfrentarse en la guerra; es la que propicia aquella temperatura o ambiente necesario para el advenimiento de los espacios educativos solidarios. Estas intensidades cotidianas evidencian la climatosofía, que genera los espacios educativos, en una temperatura colectiva que posibilita vivir y vivir mejor. Emerge un microclima afectivo que favorece la socialización sensible. Es este clima, esta viscosidad en la que estamos inmersos, la que nos ofrecen los maestros clandestinos, realidad que nos acompaña para iniciarnos en un ambiente que potencia nuestro desarrollo. Esta temperatura puede comprenderse como un *gluón*, como una fuerza que nos aglutina posibilitando el estar juntos durante las experiencias formativas.

Por ello esta investigación, a través de este estudio narrativo de profesores que revela algunos de estos maestros clandestinos, hace visible estos procesos que se apuntan en el horizonte de la educación. Aún están muy aislados y afectan sólo a una parte mínima de personas, pero existen e inciden. Como lo indica George Steiner⁵⁹²:

⁵⁸⁹ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 34.

⁵⁹⁰ Idem.

⁵⁹¹ Pierre Teilhard de Chardin, *Le cœur de la matière*, Paris, éd du Seuil, 1976, p: 34.

⁵⁹² George Steiner, *Lecciones de los maestros*, Madrid, ed Siruela, 2005, p: 26.

«Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. Los maestros de escuela que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad son alarmantemente pocos.»

Existen pues pequeños sistemas independientes que se han creado en paralelos a los programas oficiales. En la misma concepción de *kairos* como oportunidad que adviene en la formación de la persona, se generan resonancias que alcanzan a otros. Por ello, estos profesores y grupos de ellos, son aquellas capas freáticas que conmocionan, que remueven los sistemas saturados de la enseñanza, permitiendo otra relación a la educación dentro de un sentido cualitativo de la formación y hacia una sensibilidad holística.

En efecto, si la educación se preocupa de cómo socializar el joven a través de una educación reductora, separatista, que impone un ritmo racionalizado a partir de conocimientos que no tienen relación directa con sus vidas, es difícil que la integración se genere sin dificultad. Porque en este sistema, no es más el ser que está en primer plano, sino el adquirir conocimientos básicos y específicos. No existe más la relación educación, personas, cosmos. Como lo explica Mircea Eliade⁵⁹³, ninguna planta es preciosa en sí misma, sino solamente en participación a un arquetipo, es decir, que por sí misma la planta existe, pero es preciosa por su participación a una entidad más amplia que corresponde al cosmos. La misma idea es aplicable al ser, ya que sería precioso en relación a su participación con todo aquello que le rodea. En este sentido, el conocimiento reduciéndolo a una idea parcial, ha perdido todo su sentido y su relación a su contexto, a su origen. Se ha perdido evidentemente esta relación con los orígenes de aquello con lo cual trabajamos todos los días. Por ello es importante recobrar este sentido de socialidad, de encuentros entre lo lejano y lo cercano. Donde el ser personal es precioso en su participación a lo social y donde cada uno sería capaz de establecer relaciones según un *ordo amoris*⁵⁹⁴ o ritmo común. En cada instante, en cada acontecimiento, las personas pueden vivir esta relación con el todo que le rodea, dentro de un espacio dinámico en correspondencias sostenibles, evidenciando la importancia

⁵⁹³ Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

⁵⁹⁴ Max Scheler, *Ordo Amoris*. Madrid, Caparrós, 1996.

de una formación en co-reflexión⁵⁹⁵ y en co-presencia. Por lo tanto, la educación actual no tiene más razón de ser y se mantiene como un residuo que se va secando. Sería importante permitir que surjan estas nuevas formas de educación, donde cada persona es acompañada y así puede desarrollarse, potenciando el sentido de comunidad, de correspondencia. Realidad holística que puede generarse en sintonía con la alteridad y permitiría una mejor consonancia a la atmósfera actual de la socialidad. Como lo indica Edgar Morin⁵⁹⁶: «*Se trata de comprender un pensamiento que separa y reduce mediante una forma de pensamiento que distingue y reúne*». Es decir, liberarse de esta *racionalidad mutilada y mutilante*⁵⁹⁷, recuperando la completud de las personas.

En este sentido, la educación actual esta desencantada al querer llegar al conocimiento perfecto, objetivo, abortando las conectividades de las personas con su contexto, con el cosmos que le rodea. Al formar unas personas sólo hacía un futuro para una sociedad perfecta, se han eliminado todos los aspectos sensibles, emocionales, de costumbres, de temores e incluso, las supersticiones que avivan los imaginarios de las personas. La educación se ha desencantada porque se ha alejado de su centro, de su origen de unión de las personas en correspondencia con el cosmos, con la comunidad. Los maestros clandestinos, desde estos intersticios o *kairos* cotidiano, generan momentos mágicos, participando de lo que Michel Maffesoli llama el *reencantamiento del mundo*⁵⁹⁸. En este sentido, están reencantando la educación, la enseñanza, las relaciones entre las personas, recobrando su origen de socialización. No de sociabilidad racional y objetiva, sino de socialidad cercana, afectiva, solidaria y sostenible. Las personas en esta socialidad, conforman un real ecosistema, donde cada organismo es parte activa de todo, viviendo en un mismo flujo de energías que los une.

Podemos afirmar por este estudio, que la relación profesor alumno se mantiene en el corazón de la educación, porque este espíritu de socialización es el que permite que continúe y perdure la dinámica de la vida colectiva como *reliance*. La *formance* sensible, afectiva, reencantada, permite a las personas dibujar sus propias vidas y su

⁵⁹⁵ Noción de Teilhard de Chardin: «*Aspect collectif, socialisé de la réflexion humaine. En fait la réflexion individuelle, même dans le cas du génie créateur, n'existe jamais à l'état pur. Réfléchir = co-réfléchir* » Claude Guénot, *Lexique Teilhard de Chardin*, Paris, éditions du Seuil, 1963.

⁵⁹⁶ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p: 56.

⁵⁹⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p: 56.

⁵⁹⁸ Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, Paris, Perrin, 2009.

vida en un conjunto, relacionándose con los otros y su entorno. Esta misma reliance conlleva a insertarse en una totalidad dinámica, más allá de cualquiera dualidad, separación, fragmentación, individualismo y egoísmo. En esta dimensión, la persona se con-funde con los otros, con el mundo como lo indica René Barbier⁵⁹⁹. Así, hace perdurar este movimiento que participa a las formas de socialidades en nuestra posmodernidad. Es una formación que no se gira más hacia un individualismo, sino hacia una co-formación, una *formance* como conjunto dinámico en interacción con la sociedad, la naturaleza y las diversas formas de efervescencias colectivas.

Por lo tanto, la educación sensible fortalece este movimiento que se opone al individualismo, muestra que una persona no es omnipotente, sino que necesita al otro. La presencia del maestro, de estos grupos clandestinos, de estos espacios de aventura, acentúa esta necesidad de socialidad, de estar con el otro en la vida. Por la imitación del profesor, por los agrupamientos y estas resonancias afectivas que provocan los maestros, se destaca el conjunto que somos. La *formance* presenta este conjunto, esta necesidad del otro fundando el mismo estar-junto, esta convivencia que nos hace participe de este mundo, ya no como persona autónoma, sino como seres interdependientes. Nos encontramos así en un oxímoron, porque la persona sigue el camino formativo por ella misma, de manera solitaria y secreta, para ensamblarse finalmente con los otros, con las fuerzas vivas del universo que conspiran para favorecer su formación. Así la formación de la persona presenta un enigmático oxímoron porque es a la vez singular y plural, pues se conforma en un conjunto sin dejar de ser. Es un proceso interno-dependiente, un proceso que se desarrolla internamente, pero que depende de todo un conjunto que lo abraza y lo acompaña. Esto constituye la singularidad-plural de la persona que se forma en su singularidad y a la vez, se compone de una pluralidad de los aportes de las otras personas y circunstancias del entorno. La educación se nos ha revelado como esta viva y rica resonancia, donde lo singular y lo plural conviven.

Por educación, aprendemos a vivir con nosotros mismos ligados al otro y al entorno. Comprendemos que la vida es una llamada permanente a la comprensión y la relación con los demás, con las cosas, con los eventos, con todo aquello que representa

⁵⁹⁹ Cf. René Barbier, *Intuition et reliance*, op. cit.

conexiones al cosmos, al universo. Esto nos hace comprender nuestra relación con el mundo y nuestra participación a la comunidad. El *amor mundi* como lo indica Michel Maffesoli⁶⁰⁰, sería el revelador de este imaginario que conforma el ambiente en los espacios escolares, en situación de reconciliación y no de oposición; donde es posible estar bien con los otros acomodándose. La educación es una de estas etapas, sin duda esenciales, que nos acerca a la comprensión de nosotros mismos y de la relación con los otros, con el mundo. Como lo indica Carl Gustav Jung, *nous sommes tous éducateurs de nos semblables pour le bien et pour le mal*⁶⁰¹, creando una interacción continua en retroalimentación que nos une en un conjunto. La formación es un espacio que permite esta puesta en relación de las personas en su cotidianidad, en sus imaginarios, realidad que facilita la comprensión de la sociedad. Es más que todo un *vivir con*, es vivir con la comunidad, con la época que nos toca, con el aprendizaje y la experiencia de fundirnos con el otro en un proceso que permite múltiples y complejos desarrollos. El universo no es una separación sino al contrario, la unión de todo lo que participa de él. Donde aceptar esta realidad, facilita comprendernos unidos a los demás y al contexto, permite una mejor convivencia. Así la educación debe dejar este deseo utópico de mantener una institución ideal, para dirigirse hacia una convivencia más natural, que se aparta del individualismo y se acerca al grupo. Pertenecer a la tribu donde respiramos, donde nos desplegamos, es un modo intenso y mágico de pertenecer al mundo. Si la vida es un permanente relacionar, la educación también. Así la formación hace parte de estas relaciones entre las personas, entre los conocimientos, entre los espacios, el tiempo, los eventos, todo lo que incluye lo vital. La vida es así como un casamiento permanente, *matrimonium*⁶⁰², que implica relación, que implica aceptar vivir en lo peor y en lo mejor con el otro. Es ponernos en resonancia con las personas y el cosmos para establecer una socialidad, y desde allí, que perdure la formación y el despliegue de cada uno.

Esta resonancia es similar a la energía sombra que nos habla Jean-Pierre Luminet⁶⁰³, una fuerza difusa y repulsiva que no percibimos, pero que sin embargo está en expansión perpetua y alabea el universo. Estas resonancias podrían entenderse como

⁶⁰⁰ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie*, op. cit., p : 56.

⁶⁰¹ Carl Gustav Jung, *Psychologie et éducation*, op. cit., p : 34.

⁶⁰² Cf. Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écophilosophie*, op. cit.

⁶⁰³ Conferencia : Invitation à l'imaginaire, Jean-Pierre Luminet, *Le destin de l'univers*, le 18/01/2011, Fondation Ricard, Paris. Ver también : Jean-Pierre Luminet, *Le destin de l'univers : trous noirs et énergie sombre*, Paris, Fayard/Le temps des sciences, 2006.

esta energía invisible de la formación que ofrecen los maestros clandestinos, que aunque no se perciba, igualmente alabea todo lo que entra en contacto con ella. Este ha sido el propósito de este estudio, no el de desvelar lo invisible, sino el de percibirle como energía a contra corriente de la educación actual. Por lo tanto, comprender la formación en su conjunto, en sus manifestaciones, en sus alabeos. Es lo que nos desvela los relatos de las personas desde sus vivencias. Fuerzas invisibles, energías sombras que se perciben y que actúan aunque se les niegue. Finalmente podemos decir que los maestros clandestinos son esta fuerza invisible, estas energías sombras que alabean lo que esta petrificado, las relaciones entre las personas. Resonancias que fluctúan a nuestro alrededor, que nos invitan, que nos rodean, que nos hacen participar en este ritmo perpetuo y enigmático que es la vida, la vida juntos.

11.3 Le réenchantement de l'éducation

Telle une climatologie, l'éducation se comprend comme une *climatosophie*, car il semblerait qu'une brise de changements circule par les espaces éducatifs et nous pourrions ajouter dans toute la société. En effet, l'éducation recherche une régénération de son système au travers des diverses modifications qui se sont opérées par les réformes mais surtout, de ses fondements : les professeurs qui s'attachent à présenter un autre mode d'être en relation, d'être-ensemble avec les élèves et dans les centres. Ces alternatives, par ces professeurs clandestins se constituent comme les nappes phréatiques, c'est-à-dire une réserve d'eau douce, par cette dimension intense et affectuelle qui permet de maintenir la société dans une union plus proche et solidaire. Nous devrions être attentifs à ce qui se produit directement dans les institutions et les groupes qui se resserrent en elles, car il se dévoile un autre mode de penser et de vivre la formation, c'est-à-dire un autre mode d'être, non comme confrontation mais être au quotidien et avec les autres. Ceci pourrait être le défi de l'éducation, rendre propices ces espaces comme mode d'être avec soi-même et dans ce monde-ci.

Dans ces nouvelles formes d'apprentissages qu'offrent les maîtres clandestins, proches des processus initiatiques, dans les mêmes classes et hors d'elles, une dimension affectuelle, intense et de proximité se révèle. C'est ce que nous avons nommé la *formance* où s'allie la formation de la singularité dans un ensemble, une collectivité baignée dans une ambiance qui alimente et constitue cette formation. Cette

formance, par ces maîtres clandestins, se présente comme des contre-courants, sans doute encore minoritaires mais ils apparaissent comme une vague de fond, comme une eau douce, des nappes phréatiques qui vivifient de nouveau l'éducation. Ils émergent au sein mêmes des institutions, sans doute hors des institutions nous trouverions des mouvements similaires et peut être plus forts, mais le but de cette recherche est de dévoiler ceci même dans l'éducation formelle. Ce sont ceux qui œuvrent au cœur même de l'éducation d'une manière discrète mais qui présentent et régénèrent la formation. Cela a déjà commencé comme l'indique Edgar Morin :

*Tout, en fait, a déjà commencé, mais sans qu'on le sache. Nous en sommes au stade de préliminaires modestes, invisibles, marginaux, dispersés. Il existe déjà, sur tous les continents, en toutes les nations, des bouillonnements créatifs, une multitude d'initiatives locales dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou cognitive, ou éducative, ou éthique, ou existentielle.*⁶⁰⁴

Nous sommes en pleine mouvance, dans le processus qui passe du secret au discret pour enfin se rendre visible, s'afficher et procéder à la transformation de l'éducation. Ces initiatives engendrées par les maîtres clandestins sont *le vivier du futur*⁶⁰⁵. C'est pourquoi il est important de les percevoir, de les valoriser, car elles font partie de cette *centralité souterraine* évoquée par Michel Maffesoli. Les maîtres clandestins participent au retour à la dimension sensible, spirituelle, affectuelle de la formation et des relations sociales. Il serait nécessaire pour pressentir telles magnitudes sociales, de développer un sens de plus⁶⁰⁶, qui pourrait parfaitement se comprendre comme le sens des intensités quotidiennes ou de l'extraordinaire de l'ordinaire. Ce sens de plus qu'évoque Pierre Teilhard de Chardin, qu'il découvre dans l'énergie du front par la magnitude corpusculaire des autres donnant la force nécessaire pour se confronter à la guerre, c'est l'ambiance qui se produit dans ces espaces éducatifs où se crée une réelle relation de *formance* initiatique. Ces intensités quotidiennes qui émergent dans les espaces éducatifs se doivent à cette température collective qui s'engendre pour mieux-vivre, pour mieux-être, diffusant un microclimat affectuel qui favorise cette socialisation

⁶⁰⁴ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 34.

⁶⁰⁵ Idem.

⁶⁰⁶ Pierre Teilhard de Chardin, *Le cœur de la matière*, Paris, éd du Seuil, 1976, p: 34.

sensible. C'est dans cette température, dans cette viscosité qu'on baigne, qui nous enveloppe et nous accompagne pour nous initier, cette ambiance est le gluon.

Ainsi, nous nous sommes attachée, par cette recherche à travers l'étude narrative des professeurs, de rendre visible ces processus qui pointent dans l'horizon de l'éducation, mais qui restent encore discrets, isolés mais constituent une nouvelle force de la formation. Comme l'indique George Steiner:

*Les bons enseignants, qui enflamment l'âme naissante de leurs élèves, pourraient bien être plus rares encore que les virtuoses ou les sages. D'une alarmante rareté sont les maîtres d'école, formateurs de l'esprit et du corps, qui sont conscients de l'enjeu, de l'interaction de la confiance et de la vulnérabilité, de la fusion organique entre responsabilité et réponse.*⁶⁰⁷

Ce sont comme des petits systèmes solitaires qui se sont créés en parallèle aux programmes officiels, mais qui s'insèrent affectivement et sensible dans la formation de la personne et son épanouissement. Pour cela, nous nommons ce travail résonances éducatives, qui par ces relations, ces interactions affectuelles, proches, intenses, il peut s'engendrer en résonance des nouvelles formes de solidarités et de socialités. L'éducation pourrait se comprendre comme une résonance, une vibration continue de ces processus de formation, de professeurs aux élèves et en extension à l'entourage et la société. Ces professeurs, comme des nappes phréatiques, pourraient commotionner, bouleverser les systèmes saturés de l'enseignement, en facilitant un autre rapport de l'éducation vers un sens qualitatif de l'enseignement, vers une sensibilité écologique.

En effet, si l'éducation s'efforce de socialiser la personne, à travers une éducation qui est réductrice, séparatiste, qui impose un rythme rationalisé autour de connaissances qui n'ont aucune relation avec la vie, il est difficile que l'intégration se produise sans difficultés. Car dans ce système, ce n'est plus l'être et sa communauté qui occupent le premier plan mais l'acquisition de connaissances basiques et spécifiques. Il n'y a plus de relations de correspondances, il n'y a plus de participation au cosmos. Tel

⁶⁰⁷ George Steiner, *Maitres et disciples*, op. cit., p: 27.

que l'indique Mircea Eliade⁶⁰⁸, aucune plante n'est précieuse en elle-même, mais seulement dans sa participation à un archétype et à une entité, de même que l'être, il est précieux par rapport à sa participation à un archétype, à ce qui l'entoure et au cosmos. C'est pourquoi l'être est précieux dans sa participation au social, où chacun établit des relations selon un *ordo amoris*⁶⁰⁹, dans un rythme commun, en harmonie à l'ensemble. Une personne participe à l'éducation dans le sens de communier dans cette *formance* de l'être en correspondance au tout où chaque instant, chaque événement forment l'espace. Cette éducation moderne actuelle n'a plus de raison d'être, nous devons encourager à ce que surgisse l'élan de ces nouvelles pratiques de *formance*, proche de l'initiation, où chaque personne est accompagnée, en développant un sens de communauté en syntonie avec l'altérité et qui permet une meilleure consonance à l'atmosphère actuelle de la socialité. Comme l'indique Edgar Morin: « *Il s'agit de comprendre une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et relie.* »⁶¹⁰, c'est-à-dire se libérer de cette *rationalité mutilée et mutilante*, récupérant la complétude des personnes. L'éducation se repense ainsi, la formation de la personne comme resurgir mais étant soi-même, une transformation sans être changé, être autre mais le même.

Dans ce sens, l'éducation actuelle s'est désenchantée, en formant des personnes rationnelles dirigées seulement vers un futur, vers une société parfaite, en éliminant tous les aspects sensibles, visuels, émotionnels, d'habitudes, de peurs et mêmes de superstitions qui ravivent les imaginaires des personnes. L'éducation s'est désenchantée, car elle s'est éloignée de son centre, de son origine mythique d'union des personnes en correspondance avec la communauté. Elle doit dépasser ce clivage entre la formation personnelle complète et l'enseignement rationnel qui se donne dans l'éducation moderne, dépasser cette dualité du professeur et de l'élève et repenser cette relation singulière qui nous amène à cette nécessité de collaboration et de solidarité pour l'existence de chacun. Cette relation non duelle du maître-élève conduit naturellement à une union de personnes, de socialisation affectuelle et fraternelle, dans un rapport sympathique de l'enseignement, où il peut se créer peu à peu une osmose entre maître et élève. Tel que l'indique Philippe Filliot dans sa thèse :

⁶⁰⁸ Mircea Eliade, *Le mythe de l'éternel retour*, op. cit., p : 44.

⁶⁰⁹ Cf. Max Scheler, *Six essais de philosophie et de religion*, op. cit.

⁶¹⁰ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op. cit., p: 21.

*C'est un enseignement dont nous ne sommes pas véritablement les auteurs, mais seulement les « co-auteurs », mettant ainsi un bémol à ce que René Barbier désigne par le processus d'autorisation, «c'est-à-dire, conformément à l'étymologie, de se faire, de devenir, son propre auteur ». Paradoxalement, l'art de l'éducation, dont l'une des finalités spirituelles est de conduire vers l'accomplissement de la personne humaine, est, d'une certaine façon, « sans auteurs ».*⁶¹¹

Dans l'éducation actuelle, on se base sur la compétition, l'expansion, la projection et la domination. Dans cette formance écologique ou écoalphabétisation⁶¹² que nous proposons, on souligne la coopération, la durabilité, la solidarité, la réunion. Les notions de maîtres, puissances, formance, autorité s'accordent mieux à ces autres formes d'éducation qui s'opèrent naturellement et sensiblement dans les propres espaces scolaires et hors d'eux, propre au mouvement de la postmodernité.

Ainsi, les maîtres clandestins, par ces interstices, ce kairos comme moments magiques participent à ce que Michel Maffesoli⁶¹³ nomme le réenchantement du monde. Ils sont en train de réenchanter l'éducation, la formation, la connaissance même⁶¹⁴, en récupérant son principe de socialisation, de socialité proche et affectuelle qui participe à un réel écosystème. Chaque organisme fait part et apporte à l'autre, dans un même flux d'énergies qui les unit. Nous pouvons ainsi affirmer par cette étude que la relation professeur élève est au cœur du sens de l'éducation, car dans cet esprit de socialisation, c'est celle qui permet que continue et perdure la dynamique de la vie collective comme reliance. La formance sensible, affectuelle, réenchantée permet aux personnes de dessiner leur propre vie et leur vie dans un ensemble en relation avec les autres et leur environnement. Mais cette même reliance nous amène à nous insérer dans une totalité dynamique au-delà de toute dualité, séparation, individualisme et égoïsme, dans cette dimension, la personne se con-fond avec les autres et l'ensemble, elle est à la fois du monde et avec le monde comme l'indique René Barbier⁶¹⁵. Ainsi elle fait perdurer ce

⁶¹¹ Thèse doctorale de Philippe Filliot : « L'EDUCATION SPIRITUELLE : ou L'AUTRE DE LA PEDAGOGIE. Approche transversale de la relation Maître-Elève dans quatre traditions occidentales et orientales : Bouddhisme Zen, Yoga, Christianisme, spiritualité philosophique. » *op. cit.*, p : 290.

⁶¹² Fritjof Capra, *La toile de la vie*, *op. cit.*, p : 311. Voir également : <http://www.ecoliteracy.org/>

⁶¹³ Cf. Michel Maffesoli, *Le réenchantement du monde*, *op. cit.*

⁶¹⁴ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, *op. cit.*, p : 158.

⁶¹⁵ Cf. René Barbier, *Intuition et reliance*, *op. cit.*

mouvement qui participe aux formes de socialités dans notre postmodernité. Cette écologie de l'éducation que nous avons mentionnée est une formation qui ne se tourne plus vers un individualisme, mais une co-formation, une formance dans un ensemble dynamique et en interaction avec la société et la nature par les diverses formes de relations des personnes.

Ainsi l'éducation sensible renforce ce mouvement qui va à l'encontre d'un individualisme, elle montre bien que personne n'est maître de soi-même, mais qu'on a besoin de l'autre, qu'on croît par et grâce à l'autre. La présence du maître, de ces groupes d'initiations, de ces espaces d'aventures mettent l'accent sur cette nécessité de socialité, d'être avec l'autre dans la vie. Par l'imitation du professeur, par les regroupements, par les citations et cette résonance que provoquent ces maîtres, nous accentuons combien nous sommes un ensemble où nous nous apportons tout un chacun. La formance écologique présente bien cet ensemble, cette nécessité de l'autre, fondant le même être-ensemble, cette convivialité qui fait que nous faisons partie de ce monde-ci, non pas comme personne autonome, mais interdépendants.

Nous nous trouvons alors dans un oxymore, car la personne suit le chemin initiatique par elle-même, elle réalise ce chemin de manière solitaire et secrète, mais pour se fondre avec l'ensemble, parmi les forces de l'univers qui conspirent pour favoriser sa formation. Ainsi, la formation de la personne présente un oxymore car elle est à la fois singulière mais se constitue dans un ensemble. C'est un processus interne-dépendant, un processus qui se déroule intérieurement, mais qui dépend de tout l'ensemble qui l'embrasse et l'accompagne, la fait croître. Ceci constitue la singularité-plurielle de la personne qui se forme dans sa singularité mais qui se compose de la pluralité des apports, des personnes, des événements, de l'environnement qui l'accompagnent dans sa formance et constitue une résonance de tous. La formation initiatique se retrouve dans ces mots, car chaque processus est propre à la personne, il est interne mais aussi dépendant de l'entourage, du maître qui accompagnera, des paroles, des gestes et de l'environnement.

Dès lors, par l'éducation on apprend à vivre tant bien que mal avec l'autre, avec son entourage. Nous comprenons que la vie est un appel permanent à la compréhension et une mise en rapport avec l'autre, avec les choses, avec les événements, qui représentent des connexions au cosmos, à l'univers. Ceci nous fait comprendre notre

relation avec le monde et notre participation à la communauté. L'« *amor mundi* », comme le nomme Michel Maffesoli⁶¹⁶, serait le révélateur de cet imaginaire qui constitue bien l'ambiance dans les espaces scolaires, en situation de réconciliation et non d'opposition, être bien avec les autres en s'accommodant. L'éducation est une de ces étapes, sans doute essentielle, qui nous approche de la compréhension de nous-mêmes et en rapport avec l'autre, les autres et le monde. Comme l'indique Carl Gustav Jung, *nous sommes tous éducateurs de nos semblables pour le bien et pour le mal*⁶¹⁷, en créant une interaction continue en rétro-alimentation qui nous unit dans un ensemble. Si la sociologie est un dévoilement des différentes interactions qu'établissent les personnes entre elles autour d'imaginaires, l'éducation est un espace qui se consacre à nous mettre en rapport pour comprendre notre société et la relation que nous établissons avec elle. Elle est plus que tout un vivre avec, c'est-à-dire vivre avec cette communauté, cette époque qui nous touche, dans cet apprentissage en commun, on se confond avec l'autre, avec l'univers, ce n'est pas une séparation, mais au contraire l'union à l'entourage, en acceptant cette partie commune et conviviale de la vie. Ainsi l'éducation doit laisser ce désir utopique de maintien d'une institution idéale et se diriger plutôt vers une *Ucronie*, tel que nous le décrit Michel Maffesoli⁶¹⁸, qui dépasse, comme transcendance immanente, l'individuel, l'égoïsme et s'attache au groupe, à la tribu, à l'appartenance, où on s'accommode tous dans cet ensemble, on s'ajuste tant bien que mal à ce monde là. Si la vie est une permanente relation, l'éducation fait part de cette mise en relation avec les choses, les connaissances, les événements, les personnes et la vie. Nous pouvons alors comprendre la vie en soi, comme un mariage permanent, *matrimonium*⁶¹⁹, qui implique une relation, une acceptation de vivre dans le pire et le meilleur avec l'autre, avec les autres. Ainsi, nous pouvons reprendre le titre de cette étude, de résonance éducative, car elle participe à cette mise en résonance des personnes entre elles, en socialité et avec le cosmos et qui fait perdurer la *formance* de chacun.

⁶¹⁶ Michel Maffesoli, *Le rythme de la vie*, op. cit., p : 56.

⁶¹⁷ Carl Gustav Jung, *Psychologie et éducation*, op. cit., p : 34.

⁶¹⁸ Michel Maffesoli, séminaire doctorale, *L'érotique sociale*, La Sorbonne, 2010-2011.

⁶¹⁹ Cf. Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écosophie*, op. cit.

Cette résonance pourrait être similaire à cette énergie sombre dont nous parle Jean-Pierre Luminet⁶²⁰, une énergie diffuse et répulsive, que nous n'apercevons pas mais qui est pourtant, en expansion perpétuelle et qui ondule l'univers. Ces résonances pourraient se comprendre comme cette énergie invisible de la *formance* qui s'offre par les maîtres clandestins, qui ne se perçoit pas mais qui ondule tout ce qui entre en contact avec elle. C'est bien le propos de cette étude, non pas de dévoiler l'invisible ou de lui appliquer une théorie sur ce qui n'est pas perceptible mais plutôt comprendre son ensemble, les ondulations qui se produisent, au travers des récits des personnes, de leurs vécu où se perçoit cette force invisible, cette énergie sombre. Ainsi, à mode d'énergie sombre, les maîtres clandestins ondulent ce qui est figé, tuméfié et ces résonances sont ces puissances qui fluctuent autour de nous et qui bouillonnent en nous, nous formant, nous mouvant dans ces ondulations perpétuelles. C'est pourquoi nous proposons une climatosophie de l'éducation, saisir ces variations de température, climat, pour en comprendre son atmosphère.

11.4 Ouverture

Sous forme d'ouverture de cette étude, il s'agirait d'inviter, d'invoquer une transformation de l'éducation ou une métamorphose comme l'indique Edgar Morin⁶²¹, entreprendre le cheminement sur les voies réformatrices qui régénèreraient le monde de l'enseignement. Et cela s'est déjà déclenché, a déjà implosé comme un avènement par ces myriades d'initiatives secrètes, discrètes, mais qui commencent à s'afficher, à se rendre visible et à transformer les espaces éducatifs, les ambiances qui s'y vivent, les relations et les rencontres qui s'y engagent. Cette métamorphose nécessaire de l'éducation pourrait s'initier par les maîtres clandestins que nous avons énoncée, car comme l'indique Edgar Morin, tous les grands mouvements de transformation commencent toujours « *de façon marginale, déviante, modeste, nous montrent que les innovations créatrices sont toujours et partout possibles* »⁶²².

⁶²⁰ Conférence, Invitations à l'imaginaire, Jean-Pierre Luminet, *Le destin de l'univers*, le 18/01/2011, Fondation Ricard, Paris. Voir également : Jean-Pierre Luminet, *Le destin de l'univers : trous noirs et énergie sombre*, Paris, Fayard/Le temps des sciences, 2006.

⁶²¹ Edgar Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, op. cit., p : 297.

⁶²² Idem., p : 299.

Les petites réformes qui se réalisent naturellement, singulièrement, entraîneraient, alimenteraient les autres réformes dans une relation de cercle vertueux⁶²³, où chacune dépendrait et stimulerait les autres. Ce sont donc bien des vertus génératrices/créatrices⁶²⁴ dont il s'agit. Cette rétro-alimentation que produiraient ces petites vertus singulières nous amènerait à comprendre notre destin collectif, que nous faisons partie d'une communauté de destin et que ces initiatives propulsent des mouvements de transformation, qui ne s'en tiennent pas seulement à nous-mêmes mais à notre environnement et qui résonnent d'une manière holistique. Cette implosion se convertira sans doute en tendance ou peut être en métamorphose souhaitée des systèmes éducatifs saturés, sclérosés. Nous pourrions ainsi apporter la métaphore de la chrysalide, que Morin a évoquée⁶²⁵, la chenille dans sa métamorphose s'autodétruit et se reconstruit, paradoxalement, dans ce processus interne, elle est autre mais reste la même. Quand elle sort du cocon elle est chrysalide, les ailes sont encore humides, elle doit attendre un peu pour s'envoler naturellement. Dans ce processus souhaité de métamorphose de l'éducation, nous sommes sans doute comme la chrysalide, encore les ailes mouillées, mais prête à s'envoler.

Les vers de León Felipe dans sa poésie *Nueva antología rota*, nous décrivent ce miracle, ce processus de métamorphose : « *He oído decir que entre el viento y la luz pueden convertir un gusano en mariposa.* »⁶²⁶, cette transition se produit par ce souffle et ce rayonnement qu'apportent les interstices des maîtres clandestins, qui nous forment et nous invitent à cette métamorphose. La chrysalide est ce passage de la mort à la naissance, la chenille meurt pour renaître, elle est la même mais autre, c'est la nécessaire naissance de tout être que nous apprend la nature par ce processus. Comme un long rêve, un long sommeil, la chrysalide, la personne s'éveille, renaît au printemps, pour donner vie à un être nouveau, comme le décrit Arthur Schopenhauer :

Il nous arrive de contempler en automne le petit monde des insectes; alors nous voyons celui-ci s'approprier un lit pour dormir du long sommeil engourdissant de l'hiver, celui-là tisser sa coque pour hiverner sous forme

⁶²³ Idem., p : 298.

⁶²⁴ Idem., p: 299.

⁶²⁵ Edgar Morin, Conférence pour l'Université Populaire l'Humanité, Université Paris 8, le 2/03/2011.

⁶²⁶ Traduction: « *J'ai entendu dire qu'entre le vent et la lumière une chenille peut se convertir en papillon* ». Leon Felipe, *Nueva antología rota*, Madrid, ediciones Akal, 2008, p 164

*de chrysalide, puis s'éveiller un jour au printemps, jeune à nouveau et plus parfait, enfin la plupart, assurés de trouver le repos dans les bras de la mort, aménager seulement avec soin un gîte convenable pour leur œuf, dont, rappelés à la vie, ils renaitront un jour. Tout cela, c'est la grande leçon d'immortalité que nous donne la nature...*⁶²⁷

Comme Schopenhauer l'évoque, la mort est seulement une invitation à la nouvelle naissance, à la métamorphose qui pourrait se produire comme dans la nature, dans les êtres à travers leur formation, nous invitant à un autre rapport à l'éducation. Felix Guatarri nous rappelle que: «...l'écologie mentale sera amenée à ré-inventer le rapport au sujet au corps, au fantasme, au temps qui passe, aux mystères de la vie et de la mort»⁶²⁸. Ainsi, le *Mysterium Conjunctionis*⁶²⁹, l'union des opposés pour la restauration de l'état cosmique originel et de l'inconscience divine du monde se révèle par la conjonction de l'éros et de thanatos, l'amour et la mort comme un ensemble où se dépasse l'individualité pour s'offrir et se fondre dans l'autre dans une nouvelle dimension. L'amour dans l'éducation est ce nécessaire service à l'autre et en cela au cosmos, comme désir de perdurance de chacun et de tous pour la continuité vitale. La mort est la transformation, la métamorphose qui termine avec l'univers égocentrique du sujet⁶³⁰ et le restitue à l'univers, au cosmos. Car la vie par la mort est renaissance permanente et elle est nature, elle participe à la régénération de la nature⁶³¹. Éros et Thanatos sont bien le creux, le noyau de la formation, l'amour et la mort, deux éléments, deux forces qui permettent la perdurance, deux opposés qui s'unissent comme le *Mysterium Conjunctionis*. En reprenant les mots de Michel Maffesoli⁶³², nous nous trouvons ainsi dans une érotique sociale, où l'affectuel crée le lien, l'amour, l'éros est l'axe fusionnel magique et empathique. L'érotique sociale serait cette nouvelle énergie qui nous relie dans un pacte émotionnel, dans des processus qui impliquent la mort pour de nouvelles naissances.

⁶²⁷ Arthur Schopenhauer, *Métaphysique de l'amour, métaphysique de la mort*, op. cit., p : 116.

⁶²⁸ Félix Guatarri, *Les Trois Ecologies*, op. cit., p : 22.

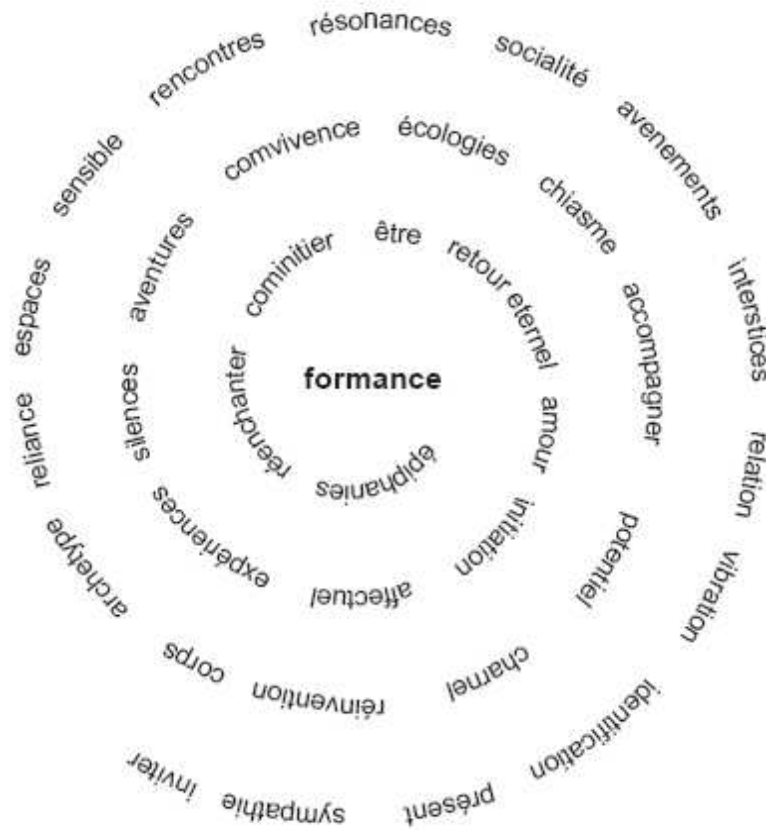
⁶²⁹ Carl Gustav Jung, *Mysterium Conjunctionis*, op. cit., p : 254.

⁶³⁰ Edgar Morin, *La méthode. La vie de la vie*, op. cit., p : 397.

⁶³¹ Idem., p : 459.

⁶³² Michel Maffesoli, séminaire doctoral *L'érotique sociale*, op.cit.

Dès lors, ce passage qui régénère nous amènerait à dépasser les séparations présentes, à comvivre dans une intersolidarité qui intègre les contradictions en dialogie. Il s'agit donc de revenir, de réaliser un détour par le passé pour retrouver les vitalités initiales, pour reprendre le sens originel et mythique de la formation, par la rencontre et la réunion intime de personnes qui se donnent dans une communauté de destin. Car les sources sont déjà là, il suffit de les faire ruisseler pour qu'elles s'unissent dans les méandres de la terre pour former le fleuve⁶³³. Nous espérons donc ouvrir divers chemins vers ces métamorphoses, invitant à retrouver la nostalgie des liens perdus et le désir de s'imprégner de la pensée holistique de la formation.



⁶³³ Gilbert Durand, *notion du bassin sémantique* dans *La sortie du XXe siècle*, *op. cit.*

Conclusión

XII. Bibliografía

12.1 Obras completas

ARENDDT Hanna, (1954), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2010.

ARISTÓTELES, *La política*, Barcelona, Espasa, 1941.

ARISTOTE, *Anthropologie*, Paris, PUF, 1976.

AROLA Raimon, *La Cábala y la Alquimia en la tradición espiritual de occidente: siglo XV-XVII*, Madrid, Editor José J. de Olaneta, 2002.

BACHELARD Gaston, *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie José Corti, Le livre de poche, 1942.

BACHELARD Gaston, *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Librairie José Corti, Le livre de poche, 1943.

BACHELARD Gaston, *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, Folio Essais, (1^{ère} édition 1949), 2006.

BACHELARD Gaston, *Poétique de l'espace*, Paris, Quadrige, 2009.

BACHELARD Gaston, (1931), *L'Intuition de l'instant*, Paris, Stock, Le Livre de Poche, 2009.

BAGUÉ Enrique, *ARS. Historia del arte y de la cultura*, Barcelona, Teide, 1955.

BATAILLE Georges, (1967), *La part maudite*, Paris, éditions de minuit, 2000.

BATAILLE Georges, (1943) *L'expérience intérieure*, Paris, Gallimard Tel, 2009.

BAUMAN Zygmunt, *L'amour liquide : De la fragilité des liens entre les hommes*, Paris, Hachette Littératures, 2008.

BAUMAN Zygmunt, *una nova escena del drama entre vell y jove*, Barcelona, Observatorio Catalá de la Juventud, n° 36, 2008.

BENJAMIN Walter, *Œuvres I*, Paris, Gallimard, 2000.

BENJAMIN Walter, *Paris, capitale du XIXe siècle. Le livre des passages*, Paris, Cerf, 1997.

BERGSON Henri, *Le rire, essai sur la signification du comique*, Paris, PUF, 1969.

- BERTIN Georges, *Druides. Les maîtres du temps, les prêtres et leur postérité*, Paris, Dervy, 2003.
- BAUDRILLARD Jean, *Ecran Total*, Paris, Galilée, 1997.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Quadrige / PUF, 2008.
- BRAIDOTTI Rosi, *Sujetos nómadas*, Barcelona: Paidós, 2000.
- CAPRA Fritjof, *Sabiduría insólita*. Barcelona, Kairos, 1994.
- CAPRA Fritjof, *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- CAPRA Fritjof, *Le tao de la physique*, Paris, Sand, 2004.
- CAPRA Fritjof, *Les connexions invisibles*, Paris, Rocher, 2004.
- CARBALLO Juan Rof, *Entre el silencio y la palabra*, Madrid, Espasa, 1990.
- CHEVALIER Jean, GHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont, Jupiter, 1994.
- CHOMSKY Noam, *La (des)Educación*, Barcelona, Critica, 2003.
- CLÉMENT D'ALEXANDRIE, *El pedagogo*, Madrid, Gredos, 1998.
- COROMINAS Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1998.
- CUÉNOT Claude, *Lexique Teilhard de Chardin*, Paris, éditions du Seuil, 1963.
- DE BEAUVOIR Simone, (1958), *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 2008.
- DE CERTEAU Michel, (1990) *L'invention du quotidien – 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2008.
- DE CERTEAU Michel, GIARD Luce et MAYOL Pierre, (1994) *L'invention du quotidien – 2. Habiter, Cuisiner*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2006.
- DE CERTEAU Michel, GIARD Luce et MAYOL Pierre, *Invención de lo cotidiano – 2. Habitar, Cocinar*. México, Universidad Iberoamericana, 2006.
- DE UNAMUNO Miguel, *Del sentimiento trágico de la vida*, Barcelona, Orbis, 1984.
- DE UNAMUNO Miguel, *Amor y pedagogía. Nada más que todo un hombre*, Madrid, Club Internacional del Libro, 1999.

- DECROLY Ovide, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Éd. M. Lamertin, 1929.
- DELEUZE Gilles, *Logique du sens*, Paris, Editions de Minuit, 1969.
- DELEUZE Gilles, *L'image-mouvement. Cinéma 1*, Paris, Les éditions de Minuit, 1983.
- DELEUZE Gilles, *L'image-temps. Cinéma 2*, Paris, Les éditions de Minuit, 1985.
- DELEUZE Gilles, *Le pli, Leibniz et le Baroque*, Paris, Editions de Minuit, 1988.
- DELEUZE Gilles, GUATTARI Felix, *Milles plateaux – Rhizome*, Paris, Editions de Minuit, 2001.
- DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Paris, Librairie Vrin, 1987.
- DESHIMARU Taisen, *Questions à un maître zen*, Paris, Éditions Retz, 1981.
- DEWEY John, (1915), *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2010.
- DEWEY John, (1947), *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- DEWEY John, *Una fe común*, Buenos Aires, Losada, 2004.
- DEWEY John, *Teoría de la valoración*, Madrid, Siruela, 2008.
- DILTHEY Wilhelm, *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo, 2000.
- DILTHEY Wilhelm, *Poética*, Buenos Aires, Losada, 2007.
- DORFLES Gillo, *L'intervalle perdu*, Paris, Klincksiek, 1984.
- DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Ed du Seuil, 2002.
- DUBET François, *L'école des chances*, Paris, Ed du Seuil, 2004.
- DURAND Gilbert, *Introduction à la mythodologie. Mythes et Société*, Paris, Albin Michel, 1996.
- DURAND Gilbert, *Lo imaginario*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.
- DURAND Gilbert, *La sortie du XXe siècle*, Paris, CNRS Editions, 2010.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige Puf, 1999.
- DURKHEIM Emile, *Education et sociologie*, Paris, Quadrige Puf, 2009.
- EFLAND Arthur D, FREEDMAN Kerry, STUHR Patricia, *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós, 2003.

- EISNER Elliot W., *Educando la Visión Artística*, Barcelona, Paidós, 1995.
- ELIADE Mircea, (1969), *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.
- ELIADE Mircea, (1965), *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, folio essais, 1991.
- ELIADE Mircea, (1957), *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard, folio essais, 2005.
- ELIADE Mircea, (1959), *Initiation, rites, sociétés secrètes. Naissances Mystiques*, Paris, Gallimard, Folio essais, (1^o édition 1959), 2008.
- ELIADE Mircea, (1963), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, Folio essais, (1^o édition 1963), 2009.
- EMPIRICUS SEXTUS, *Contre les professeurs*, Paris, Seuil, 2002.
- FALCÓN VIGNOLI Roberto Marcelo, *Sentido del proyecto afectivo*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Ciències Humanes i Socials, Barcelona, 2010.
- FERRAROTTI Franco, (1981), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des méridiens, 1983.
- FILLIOT Philippe, « *L'EDUCATION SPIRITUELLE : ou L'AUTRE DE LA PEDAGOGIE Approche transversale de la relation Maître-Elève dans quatre traditions occidentales et orientales : Bouddhisme Zen, Yoga, Christianisme, spiritualité philosophique.* ». Thèse doctorale, Paris, Université Paris 8, Sciences de l'éducation, 2004.
- FOSTER Hal, HABERMAS J., BAUDRILLARD J. y otros, *La posmodernidad*, Barcelona, Kairos, 1985.
- FOUCAULT Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 1992.
- FOUCAULT Michel, *La pensée du dehors*, Paris, Fata Morgana, 1966.
- FOUCAULT Michel, *Dits et écrits I, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001.
- FOUCAULT Michel, *Sobre la Ilustración*, Madrid, Ed Tecnos, 2003.
- FRÉDÉRIC Vincent, *De l'imaginaire initiatique. Les mythes postmodernes ou le dépassement de l'existence tragique.* Thèse doctorale, Université de Montpellier, Sociologie, Montpellier, 2010.
- FREIRE Paulo, *Pedagogia del oprimido*, Barcelona, Paidos, 2003.
- GARDNER Howard, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidos, 1994.
- GENEST Emile, *Contes et légendes mythologiques*, Paris, Nathan, 1994.

- GIROUX Henry A., *Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós, 1992.
- GOETHE, *Les affinités électives*, Paris, Gallimard, 1954.
- GOETHE, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, Paris, Aubier, 1983.
- GOLEMAN Daniel, *Inteligencia Ecológica*, Barcelona, Kairós, 2009.
- GOODSON Ivor F., *Historias De Vida Del Profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2005.
- GRASSI Valentina, *Introduction à la sociologie de l'imaginaire*, Ramonville Saint-Agne: Éditions Erès, 2005.
- GREENE Brian, *L'univers élégant*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2005.
- GRELOT Pierre, *Los tãrgumes, textos escogidos*, Navarra, ed Verbo Divino, 1987.
- GUATTARI Félix, *Les Trois Écologie*, Paris, Galilée, 1989.
- HAWKING Stephen, *Brevísima historia del tiempo*, Barcelona, Crítica, 2006.
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, *Rapport Annuel 2006*.
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, *La place des arts dans l'enseignement, Rapport d'activité 2008-2009*, Paris, Dila, 2010.
- HEIDEGGER Martin, (1927), *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1986.
- HEIDEGGER Martin, *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos, 2006.
- HERNÁNDEZ Fernando, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, EUB, 2003.
- HERNÁNDEZ Fernando, *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- HERNÁNDEZ Fernando, MOREJÓN Laura (compiladores), *Historias de vidas y Educación de las Artes Visuales, V Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, Barcelona, 2004.
- HERNÁNDEZ Fernando, VIDEILLA Judit (coordinadores), *Historias de vidas y Educación de las Artes Visuales, VI Jornades d'Història de l'Educació Artística*, Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, Terrassa y Barcelona 2005.
- HERNÁNDEZ Fernando, SANCHO Juana Maria y RIVAS José Ignacio (coordinadores), *Historia de Vida en Educación: Biografías en contexto*. Esbrina Recerca, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2011.

HORKHEIMER Max y ADORNO Theodor W., *Dialéctica de la ilustración*, Madrid, Trotta, 2004.

HUSSERL Edmund, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993.

JIMÉNEZ J. (ed.), BUCHLOH B., CRIADO N., GUIDIERI R., HANHARDT J. G., JAUSS H.R., TRÍAS E., *El nuevo espectador*, Madrid, Fundación Argentaria, 1998.

JUNG Carl Gustav, *Psychologie et éducation*, Paris, Buchet/Castel, 1962.

JUNG Carl Gustav, (1936), *Psychologie et alchimie*, Paris, Buchet/Castel, 2010.

JUNG Carl Gustav, *L'âme et la Vie*, Paris, Buchet Castel, Le livre de poche, 1963.

JUNG Carl Gustav, *Mysterium Conjunctionis*, Paris, Albin Michel, 1982.

JUNG Carl Gustav, *Aion. Etudes sur la phénoménologie du soi*, Paris, Albin Michel, 1983.

JUNG Carl Gustav, *Synchronicité et Paracelsica*, Paris, Albin Michel, 1988.

JUNG Carl Gustav, *Sur l'interprétation des rêves*, Paris, Albin Michel, Le livre de poche, 1998.

KANT Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 2004.

KANT Emmanuel, (1784), *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.

KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*. Suivi de : *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1989.

KETTERER Eliane, REMAUD Michel, *El Midrás*, Navarra, ed Verbo Divino, 1995.

KRISHNAMURTI Juddi, *Se libérer du connu*, Paris, Stock, 1994.

KRISHNAMURTI Juddi, *Sobre las relaciones*, Madrid, Edaf, 1992.

LA ROCCA Fabio, *Climatologie de la ville postmoderne. Regards et visions*, CNRS Éditions, Paris, 2012.

LARROSA Jorge y otros autores, *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: ed. Laertes, 1995.

LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *La Monadologie*, Paris: Librairie Générale Française, Le livre de Poche, 1991.

LUMINET Jean-Pierre, *Le destin de l'univers : trous noirs et énergie sombre*, Paris, Fayard/Le temps des sciences, 2006.

- MAFFESOLI Michel, *Après la modernité ? La logique de la domination (1976), La violence totalitaire (1979), La conquête du présent (1979)*, Paris, CNRS éditions, 2008.
- MAFFESOLI Michel, (1988), *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, Paris, La table ronde, la petite vermillon, 2000.
- MAFFESOLI Michel, (1985), *La Connaissance Ordinaire, précis de sociologie compréhensive*, Paris, Klincksieck, 2007.
- MAFFESOLI Michel, (1990), *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, La table ronde, la petite vermillon, 2007.
- MAFFESOLI Michel, *La contemplation du monde. Figures du style communautaire*, Paris, Grasset, 1993.
- MAFFESOLI Michel, (1996), *Éloge de la raison sensible*, Paris, La table ronde, la petite vermillon, 2005.
- MAFFESOLI Michel, *La part du diable. Précis de subversion postmoderne*, Paris, Flammarion, 2002.
- MAFFESOLI Michel, *L'instant éternel. Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*, Paris, La Table Ronde, 2003.
- MAFFESOLI Michel, *Le rythme de la vie. Variations sur les sensibilités postmodernes*, Paris, La Table Ronde, 2004.
- MAFFESOLI Michel, *Iconologies: Nos idol@tries postmodernes*, Paris, Albin Michel, 2008.
- MAFFESOLI Michel, *Le réenchantement du monde*, Paris, Perrin, 2009.
- MAFFESOLI Michel, *Matrimonium. Petit traité d'écologie*, Paris, CNRS Editions, 2010.
- MAFFESOLI Michel, *Apocalypse*, Paris, CNRS Editions, 2010.
- MAESTRO ECKHART, *El fruto de la nada*, Madrid, Siruela, 2006.
- MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 2004.
- MORIN Edgar, *La méthode. La Vie de la vie*, Paris, Le Seuil, 1980.
- MORIN Edgar, *La méthode. La nature de la nature*, Paris, Le Seuil, Nouvelle édition, 1985.
- MORIN Edgar, *La méthode. La Connaissance de la connaissance*, Paris, Le Seuil, 1986.

MORIN Edgar, *La méthode. L'Humanité de l'humanité - L'identité humaine*, Paris, Le Seuil, Nouvelle édition, 2003.

MORIN Edgar, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Le Seuil, 1999.

MORIN Edgar, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011.

MORIN Edgar, *La humanidad de la humanidad, la identidad humana*, Madrid, Cátedra, 2003.

MORIN Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001.

MORIN Edgar, BARTHES Roland, HEIDEGGER Martin y otros, *La cuestión de los intelectuales, ¿Qué fueron? ¿Qué son? ¿Qué quieren? ¿Qué pueden?* Buenos Aires, Rodolfo Alonso, 1969.

MOLINER María, *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 2000.

NIETO Sonia, *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, Barcelona, Octaedro, 2006.

NIETZSCHE Friedrich Wilhelm, *Así parlait Zarathoustra*, Paris, Le livre de Poche, 1885.

ORTEGA Y GASSET José, *La deshumanización del arte*, Madrid: Revista de Occidente, 1925.

ORTEGA Y GASSET José, *La rebelión de las masas*, Madrid: Revista de Occidente, 1929.

ORTEGA Y GASSET José, *El hombre y la gente*, Madrid, Revista de Occidente, 1957.

ORTEGA Y GASSET José, *Estudios sobre el amor*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.

ORTEGA Y GASSET José, *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1968.

ORTEGA Y GASSET José, *Meditaciones de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*, Madrid: Alianza Editorial, 2004.

PANOFSKY Erwin, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Les éditions de minuit, 1967.

PANOFSKY Erwin, *Renaissance et ses avant-courriers dans l'art en occident*, Paris, Flammarion, 1976.

- PASCAL, *Pensées*, Paris, Librairie Générale Française, Le livre de poche, 2000.
- PERETTI Cristina, *Derrida*, Madrid: Ediciones del Orto. 1988.
- PIAGET Jean, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- PLATON, *Menon*, Paris, Flammarion, 1993.
- POPPER Karl Raimund, *Miseria del historicismo*, Madrid, Taurus, 1961.
- PORTELL Raimon i MARQUÈS Salomó, *Els mestres de la República*, Badalona, Grup Cultura 03, 2008.
- RAMÍREZ Juan Antonio, *La metáfora de la colmena. De Gaudí a Le Corbusier*, Madrid, Ed Siruela, 1998.
- RICOEUR Paul, *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós, 1999.
- RODARI Gianni, *Gramática de la fantasía, introducción sobre el arte de inventar historias*, Barcelona, ed Argos Vergara, 1983.
- ROHART Jean Daniel, *La vie et l'éducation. Suivi de : Comment réenchanter l'école ?* Paris, L'Harmattan, 2005.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile, ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, 1992.
- SAN AUGUSTIN, *El maestro*, Madrid, Trotta, 2003.
- SAINT THOMAS D'AQUIN, *De veritate, question 11: De magistro*.
- SCHELER Max, *Six essais de philosophie et de religion*, Editions universitaires, Fribourg, Suisse, 1996.
- SCHELER Max, (1928), *La Situation de l'homme dans le monde*, Paris, Aubier, 1951.
- SCHELER Max, (1913), *Nature et forme de la sympathie*, Paris, éditions Payot, 1971.
- SCHOPENHAUER Arthur, *Metafísica del amor, metafísica de la muerte*, Barcelona, Ediciones Obelisco, 2005.
- SCHÜTZ Alfred, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 1987.
- SIMMEL Georg, *Philosophie de l'amour*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages, 1988.
- SIMMEL Georg, *Philosophie de la modernité*, Paris, Payot, 1989
- SIMMEL Georg, *Pedagogía escolar*, Barcelona, Gedisa, 2008.

- SIMMEL Georg, *El individuo y la libertad, ensayos de crítica de la cultura*, Barcelona, Ediciones Península, 1986.
- SIMMEL Georg, *Sobre la aventura. Ensayos de estética*, Barcelona, Ediciones 62, 2002.
- SIMMEL Georg, *Secret et sociétés secrètes*, Paris, Circé, (1^{ère} publication 1996) 2009.
- STEINER George, *Dans le château de Barbe-Bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1997.
- STEINER George et LADJALÍ Cécile, *Éloge de la transmission, le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003.
- STEINER George, *Lecciones de los maestros*, Madrid, ed Siruela, 2005.
- STEINER Rudolf, *Fundamentos de la educación Waldorf – El estudio del hombre como base de la pedagogía*, Madrid, Ed Rudolf Steiner, 2000.
- STOLL Louise, FINF Dean y EARK Lorna, *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona, Octaedro, 2004.
- TACUSSEL Patrick, *L'imaginaire radical, les mondes possibles et l'esprit utopique selon Charles Fourier*, Dijon, Les presses du réel, 2007.
- TADEU DA SILVA Tomaz, *Espacios de identidad*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- TARDE Gabriel, *Les lois de l'imitation*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, Éditions du Seuil, 2001.
- TEILHARD DE CHARDIN Pierre, *Hymne de l'Univers*, Paris, Ed Seuil, 1997.
- TEILHARD DE CHARDIN Pierre, *Le cœur de la matière*, Paris, Ed Seuil, 1976.
- TRÉDANIEL Christian, *Histoire du reboutement. Du reboutement à l'étiopathie*, Paris, Ed Guy Trédaniel, 1995.
- TOURNIER Michel, *Le miroir des idées. Essai*, Paris, Mercure de France, 1994.
- VAN MANEM Max, *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998.
- VAN MANEM Max, *Investigación educativa y experiencia vivida - Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona: Idea Books, 2003.
- VATTIMO Gianni y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 1994.
- VAZ FERREIRA Carlos, *Lógica Viva*, Buenos Aires: Losada, 1962.
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Pocket, 2010.

WERNER Jaeger, *Paideia*, Paris, Gallimard, 1964.

WÖLFFLIN Enrique, *Conceptos fundamentales de la historia del arte*, Madrid, Escalpe, col. dirigida por Ortega y Gasset, 1945.

XIRAU Joaquim, *Amor y Mundo y otros escritos*, Barcelona, Ed Península, 1983.

12.2 Artículos y revistas

BARBIER René, « *Intuition et reliance* », Conférence aux Rencontres mondiales Kolisko – Congrès inter et transdisciplinaires, médecine, pédagogie, éducation sociale – L'intuition dans la relation éducative, 21-25 août 2006 – UNESCO.

BARBIER René, *Sens de l'éducation*, 2001/2002, www.barbier-rd.nom.fr

BARBIER René, *L'éthique éducative, l'écoute sensible et le « vivre ensemble » au XXIème siècle*, mai 2011, www.barbier-rd.nom.fr

BROCKMEIER Jens, *Authobiographical time, Narrative inquiry*, 10 (1), 53-73, 2000.

COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN BELLAS ARTES DE CATALUNYA, *Creativitat en temps de canvis*, Actas del II congreso d'educació de les arts visuals, Barcelona, PPU, 2007.

CONNELLY F. Michael y CLANDININ D. Jean, *Investigaciones narrativas - Relatos de Experiencia e Investigación narrativa*. P 11- 59. 1987.

CONDE Carola, *Why narrative? Wich narrative?* Curriculum inquiry 29 (1) 7-32, 1999.

DARRAS Bernard, *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, UNESCO et Gouvernement du Portugal, mars 2006.

DE VRIEZ P., *The researcher as Subject*. Journal of the centre for research and education in the arts, 1, (1), 92-99. 2000.

DUNCUM Paul, *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2001.

HERNÁNDEZ Fernando, « *La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual* » Congreso Ibérico de Arte-educación, Porto, 2001.

HERNÁNDEZ F., PÉREZ GÓMEZ, H. y GÓMEZ MUNTANÉ, M.C. *Bases para un debate sobre investigación artística*, Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de educación y ciencia, 2008.

HERNÁNDEZ Fernando, « *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual* » In Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.) *Narrativas de Ensino e Pesquisa na Educação da Cultura Visual*, 2009.

HERNÁNDEZ Fernando, « *Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo*», in Cuadernos de pedagogía, n° 360, p 94-98, septiembre 2006.

HUMPHREYS M., *Getting Personal. Reflexivity and Autoethnographic Vignettes*, Volumen 11, núm. 6, 840-860. Sage Publications. 2005.

JUNG Carl Gustav, *Devenir de la personnalité*, in Revue Européenne Synthèses, Hommage à C. G. JUNG, 10^{ème} année, décembre 1955, n° 115, p : 354 – 372.

KOENOT Jan, *MySpace, storytelling et la remagification du monde. Réflexions sur quelques évolutions de la culture contemporaine*, Séminaire de formation, Fondation Jésuite, Porto, 2008.

LA ROCCA Fabio, *Culture visuelle et visualisation du monde : l'expérience in visu*, Revue Sociétés, De Boeck Université, 2011/2 n°112, p. 97.

LA ROCCA Fabio, *Urban Climatology: A Phenomenological Perspective on the Postmodern City*, Revue Secessio, Vol 1, n° 1, 2012. <http://secessio.com/vol1no1/urban-climatology/>

LEMIEUX Raymond - *Héritage et éducation de la foi : défis posés au christianisme à l'aube du millénaire*. Texte établi à partir d'une conférence prononcée le 15 septembre 2001, à la journée provinciale de la Conférence religieuse canadienne (section Québec).

LEY General de Educación, B.O.E. de agosto de 1970, España.

LEY Orgánica de Educación, 1/1990, de 3 octubre de 1990, España.

LEY Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, España.

LOI relative à l'éducation, dite *Loi Haby*, Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.

LOI d'Orientation sur l'Education dite Loi Jospin, Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.

LOI d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite Loi Fillon, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

MAFFESOLI Michel - *Excursus sur l'initiation* - Sociétés n° 89 — 2005/3.

MAFFESOLI Michel, « *Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance* », Corps et culture [En ligne], N°3, 1998, mis en ligne le 12 octobre 2007. URL: <http://corpsetculture.revues.org/520>

MAFFESOLI Michel, *Educación e iniciación*, revista Revuelta, México, 2007.

MAFFESOLI Michel, « *Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance* », Corps et culture [En ligne], Numéro 3, 1998, mis en ligne le 12 octobre 2007. URL: <http://corpsetculture.revues.org/520>

MAYER Nonna, FERRAROTTI Franco, *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales.* ** Catani Maurizio, Mazé Suzanne, Tante Suzanne. *Une histoire de vie sociale*. In: Revue française de sociologie. 1984, 25-3. pp. 504-509 :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_3_3837

ROHART Jean Daniel, « *Une expérience de pédagogie interculturelle : prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique* » in : Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) n° 2, p.p. 103-113, 1987.

ROHART Jean Daniel, « *La violence à l'École : Inévitable condamnation ou chance et défi à relever ?* » In: 3e Millénaire n° 77.

ROHART Jean Daniel, *Plaidoyer pour une éducation postmoderne*, Paris, Fabert, 2009.

SPRY Tami, *Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis*. 7 (6), 606-732, 2001.

TOURINHO Irene y MARTINS Raimundo, *Abrir puertas, romper rutinas. Propuestas críticas para un currículo de educación de las artes visuales*, in VI jornadas d'història de l'educació artística – Terrassa, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2005.

12.3 Webliografia

<http://www.cnrtl.fr/>

<http://dcalin.fr/navoff/tous.html>

www.barbier-rd.nom.fr

<http://www.education.arts.culture.fr/index.php>

<http://www.ecoliteracy.org/>

<http://professeurformateur.unblog.fr/>

ANEXOS

1. Entrevistas con Marta Jiménez

1.1 1^{er} encuentro con Marta Jiménez

Marta Jiménez, Profesor de educación visual y plástica, Barcelona

M: Tú hablas solo español, el catalán no lo hablas, ¿no?

A: Bueno, lo entiendo, pero no lo hablo.

M: Bueno, muy bien, la estructura de la carrera en Buenos Aires es cuatro años de Bellas Artes que es un magisterio donde tienes todas las disciplinas artísticas, escultura, pintura, grabado, y dibujo, historia del arte y después toda la parte pedagógica. Después de estos 4 años, entonces era maestro de artes visuales, y luego tienes 3 años donde te especializas en una de estas disciplinas, dibujo siempre hay, y te dan la licenciatura, luego claro uno tiene más posibilidades de elegir sitios porque hay pocos profesores de artes, en realidad es una escuela muy pequeña.

A: ¿Es la Facultad de Bellas Artes?

M: Si, se llama Preliadiano Pueyrredon, que ahora se ha convertido en Universidad.

A: Si, la conocí como universidad, como en Uruguay, aunque su estructura más parecida a aquí.

M: Si, es muy interesante la de Uruguay, yo también la conocí, era muy, muy interesante. Incluso había gente que iba y venía en esta época. Bueno cuestión que yo tomé esta decisión de escoger un lugar más pobre, del conurbano o extraradio, que nadie quería ir ahí. Y bueno eso me ha resultado muy duro, había niños, digamos, en estado increíble, que aquí sería inimaginable, ¿no? yo que sé, vivir entre 4 cartones y piso de tierra, o sea cosas muy graves desde el punto de vista social, y padres alcoholizados. Luego que también había otro tipo de rol, éramos ... como un rol social que estábamos desempeñando, todos los maestros, no sólo los de arte. Hacíamos un poco de acción social por decirlo así, no pedagogía porque a veces te sobrepasaba la situación. Entonces en esta situación yo igual me sentí muy enriquecida, a mi me gustaba aquello. Yo decía vamos a ir con los alumnos a pedir pinturas por ejemplo, restos de pinturas de la gente que ha pintado por el barrio, que ha pintado su casa, y que le quedaba algún bote y de ahí hacíamos un mural y cosas así, porque desde luego que el gobierno no te ponía para nada material. Así que bueno con esto, hacíamos este tipo de cosa, cuestión que si que la materia era muy importante para estos niños, esta materia de arte,...

A: ¿Porqué?

M: No sé, supongo yo que se creaba como un microclima dentro de las mismas instituciones y por otro lado, también, había profesores de artes, por lo general más cercanos a esta clase de chicos, y yo diría muchas compañeras le tenían miedo a los niños ¿no? O sea, que estaban destinadas ahí obligadamente, tenían miedos que le pinchan la rueda del coche, que le raye el coche, bueno cosas así. Iban muy bien vestidas, y nosotros de bellas artes somos maniobras, ¿no? Los niños lo ven, ibas manchada de pintura, con los zapatos roídos, es como que el aspecto, tiene como algo de acercamiento, por lo menos ahí, en esta cosa social. Y claro también, me pasaron cosas curiosísima, como por ejemplo, que ya después me convertí en una persona que podía ayudar en otros aspectos, que los niños tenían algún apuro en casa me

venía a pedir cosas. A veces, con razón que nos convenía el lugar, nos fuimos a vivir cerca del lugar de trabajo, que había pisos nuevos, pero la zona alrededor era bien pobre. Cuestión que ellos sabían donde vivía, me picaban, y tantos me podía preguntar que tenían que llevar mañana a clase, como que le faltaba algo en casa, como algo de comer, cosas muy curiosas, entonces claro, una cosa que no había distancia, una cosa muy especial porque no había distancia. Esto nunca más lo he solucionado, esto de no poner distancia con los alumnos, o sea tanto había cambiado el país, la zona, la ciudad, siempre me pasa que yo me mezclo, ya sea para pelearme como un niño más, esto no tengo ningún problema en pelearme con ellos, o porque me enredo en sus cosas, a veces pasa. Bueno, esto pasa, y luego en cambio, aquí, era la felicidad total de ver un sistema educativo al menos proveído de recursos como era Barcelona, claro, y tuve por un lado suerte, por llegue, me apunte a Rosa Sensat, e inmediatamente me han cogido como profesora de primaria de la escuela Roura, que eran muy especial la Roura Mallorca, porque eran escuelas que se habían formado como contrapartida a la escuela de Franco, eran escuelas asamblearias, formadas por los papas, que pagaban a los profesores, para que tuvieran una educación diferente a la franquista, ¿no? Entonces claro, en esta escuela, aprendí, por ejemplo a ser catalana, mi madre era catalana.

A: ¿Y eso en qué año, más o menos?

M: Y eso en los 80 y algo, 90, estas escuelas ya estaban pasando a ser públicas.

A: ¿Y eso es cuando llego a Barcelona, 90?

M: Si, exacto, 90. Entonces luego, estas escuelas se fueron normalizando. A los profesores le dieron unas oposiciones más o menos concertadas para ellos, especialmente, le dieron edificios públicos, y esta escuela Roura se transformó en la escuela Auró, que era una escuela de primaria. Y bueno, fue diferente, era muy buena escuela, pero fue diferente porque ya era institución, no era como la escuela Roura, pues yo he trabajado sin papeles. Es curioso de decir, estaba en una escuela prácticamente pública donde nadie me pidió mi documentación, y esto era muy curioso. Y participaba en las asambleas de consejo escolar, con profesores, padres y alumnos. Todo esto fue evolucionando, digamos, hasta que se convirtió en institución como otra ¿no? Y también paso que el cargo de plástica, se perdió en primaria. En los cambios de leyes de educación, no pudimos conservar un cargo de plástica.

A: ¿Por qué estaba separadas las materias en primaria?

M: Si, en principio, había un especialista de la materia plástica, que en este caso era yo y lo pagaban los padres. Entonces en esta nueva discusión de leyes que era la LOGSE, este cargo desapareció. Desapareció en primaria y pasó a estar sólo en secundaria. Por lo tanto, que he hecho, he ido a oposiciones, he ido a trabajar en secundaria, como interina, y pase oposiciones. Yo he hecho las oposiciones tarde, en relación a mi edad, he hecho las oposiciones muy tarde. Por lo tanto, no tengo puntos cómo para desplazarme y ubicarme en el lugar cercano a mi barrio, que me gustaría. O sea que mi plaza está a 70 kilómetros de Barcelona. He pedido una comisión de servicio, y me lo han dado, pero siempre estoy, o sea hace más de 10 años que estoy en una inestabilidad total laboral. O sea que me pueden dar comisión de servicio ahí, o ahí, me la dan porque he tenido un accidente que me afectó la cadera, tengo una operación y me la dan aparentemente hasta ahora porque no puedo viajar tanto, 70 km es mucho.

A: ¿Y en qué pueblo, porque supongo que es un pueblo, no?

M: Si, es un pueblo que se llama Vilanova del Cami, en Igualada, que realmente el instituto es muy bonito, y se trabaja muy bien, porque he estado un año pero claro yo tendría que vivir ahí, y es muy difícil un cambio así, cambiar toda, vida, pareja, es mucho llevar todo ahí, o me

voy sola, pero no cuadra. Entonces a veces, es muy grande la inestabilidad laboral que tenemos, porque el puntaje solamente se logra punto con antigüedad, o con cargos directivos, que bueno los profesores de plástica, casi nunca quieren ser cargos directivos, porque yo me la paso mucho mejor en el aula, que cap de estudio, que...

A: Es verdad, los profesores que conozco no quieren.

M: Claro, estar en un taller con los niños, es mucho más gratificante que estar en un despacho haciendo una tarea administrativa. Pero, si no tienes esto, no tienes puntos, por lo tanto, siempre estas con una enorme inestabilidad. Así que es lo que pasa.

A: ¿Y cursos?

M: Cursos hago muchísimos porque me gustan, porque ahora estoy entusiasmada con un tema y lo hago pero es poquísimo, en un concurso de traslado de visual y plástica, cómo hay muy pocas plazas necesitas por lo menos 120 puntos y lo menos para poder escoger o más. Y los cursos son 4 puntos, y los llenas y se acabo. Ahora, para tener 4 puntos, has de tener 14 cursos más o menos de 30 horas, o sea al final, no valen nada los cursos, no es nada. son 14 cursos y es mucho. Entonces entre este apartado, que también entra exposiciones, entonces si haces exposiciones también te cuenta como puntos, entonces entra los 4 puntos y no los puede llenar más. Si ganas un premio docente, también entra ahí, todo entra ahí, entonces es buscar más la capacitación, la innovación, todas las experiencias, todo entra ahí, en este apartado, y ya está, y ya no tiene posibilidad de entrar puntos por ahí. O con otra carrera, y algún doctorado te puede dar un poco más y ya está. Luego las experiencias van a ser así cuando he llegado, por un lado era la satisfacción de un sistema educativo organizado, con recursos, y tal, y incluso con la escuela Roura, llevaba los alumnos a Florencia, imagínate, a mí, la sudamericana de la escuela suburbana de Buenos Aires, de aquella miseria, ir con los alumnos a ver la Galería de los Uffizi. Pero por otro lado, me sentía una chacha, una sirvientita, una cosa así.

A: ¿Y por qué? ¿En la escuela Roura?

M: Bueno, sobre todo, cuando ya paso a la escuela Auro, que se fusionaron varias escuelas ahí. ¿Por qué?, porque había un sector, como una sociedad de padres en el Exaemple, padres que tenían una buena posición económica, y que tenía un sequito de especialistas que les atendía a los niños, desde la canguro que los llevaba a la mañana, había una hora de acollida, se llamaba acogida matinal, o sea que muchas niñas se iban una hora antes al cole, tenían especialistas a la hora del comedor que le daban de comer o les entretenían, y tenía extra escolar después de la hora escolar. Y muchas veces de 8 a 8 estaba el niño ahí, y a las 8 venía la mucama o la canguro, otra vez a buscarlos, o sea que había 14 horas que estaban sin los padres. Era curioso. Entonces, claro, los niños a veces, como estaban acostumbrados que tenían el sequito de personas que los atendían todo el día, la relación un poco era esa también, a veces costaba más porque pensaban, mira esta es otra más de los que me entretiene, hasta que llegue la hora de ver a mis padres. Y esto, lo sentí por primera vez aquí, en Barcelona, curiosamente. Y luego recorrí 10 institutos de secundaria, o sea que variado, de todas maneras tengo que decir que he tenido mucha suerte, porque he estado en instituciones muy buenas como está la escuela Roura, que era muy buena, con el equipo de profesores, el Costa Llovera, el Baldiri Guilera del Prat que era muy bueno. Bueno, y he trabajado con profesores muy importante dentro de la materia en Catalunya como es el Josep Maria Padrol, que ahora es inspector y escribió bastante libro, el Jordi Ricart, que ahora escribe todos los libros de la editorial Teide, la Magda Mira que también es excelentísima persona que escribió muchos libros para la materia.

Y entonces claro, he tenido esta suerte que siempre he estado con compañero que digamos que tenía la materia muy clara, y muy profesionales y muy trabajadores, ¿no?

Y bueno, últimamente digamos que me ha tocado la crisis, porque mi compañera Magda Mira se ha jubilado y yo me siento que soy yo que la he de relevar. Y sólo tengo chicos muy jóvenes muy inexpertos y que no tienen la concepción, la idea de la materia como la teníamos nosotros. Son interinos, o unos en prácticas, pero yo veo que no tienen idea de la materia, el amor a la materia, defender la materia o pensar en la materia, en el equipo de profesores de la materia, o sea, van un poco así, por libre, porque lógico son jóvenes, incluso podría decir que no tienen conciencia de profesor aún, ¿no? Y bueno esto es un poco el momento de crisis que estoy pasando muy fuerte porque cambió mi rol, ya van 3 años que soy cap de departamento, entonces es cómo que tengo más responsabilidades, y pierdo un tiempo enorme como pedir que cambie los tubos de luz del departamento, o sea miles cosas que tengo que hacer que te chupan mucho tiempo, y alguien la tiene que hacer.

Y luego también he pasado a trabajar en un instituto de Hospitalet donde también hay una cantidad de emigración enorme, creo que debe ser 80%, 70, 80%, entonces de pronto me doy cuenta que toda Latinoamérica está aquí, aquella que he dejado. En este momento, en este instituto de Hospitalet, la mayoría son Sudamericanos, sí que hay algunos paquistanís, árabes, chinos, pero manda el Latinoamericano, y manda mucho. Porque se impone, no porque sea soberbio, pero culturalmente se impone mucho, entonces esta también el tema de las aulas de acollides, de que se trata de que aprende el catalán, nosotros les hablamos en catalán. Ellos saben de dónde soy entonces me reclaman que hable argentino. Y bueno, hablo bastante argentino. Pienso que también es una forma de acercarse, y también le doy apuntes, escritos para que vaya aprendiendo el catalán. Y luego, el segundo gran cambio que he tenido, es interesarme por las nuevas tecnologías. ¿Por qué?, porque tengo una idea de que este mundo es prácticamente de la educación visual y plástica. O sea es un mundo altamente visual que nos corresponde a nosotros. Siempre me llamo la atención. No puedo decir que me ha influido Europa, no lo puedo decir esto, porque en cuanto llegue a Barcelona, pensaba que no iba a encontrar trabajo inmediatamente, entonces me apunte en el doctorado en la universidad de Bellas Artes, que no lo acabe, hice los cursos para los créditos. Entonces claro, había cursos obligatorios, y mi idea era las artes plásticas y las nuevas tecnologías, estoy hablando de los 90, y ya venía con esta idea. Y claro, he ido a cursos muy interesantes, lo que pasa es que los cursos que me gustaron no eran de nuevas tecnologías, era dibuix i coneixement con el Pere Falcó, me gusto mucho espai pictoric con el Alex Noguer, o arte sagrado con Ramón Arola y me gusto esto, y he ido con Jordi Pericot en algunas clases que era la parte de las nuevas tecnologías y para mí era chino, ahí me di cuenta que mi nivel era cero. Digamos no para poder hacer esto, para hacer una investigación de esto, ni tenía ordenador. Bueno, si tenía un ordenador en Argentina que era muy viejo, no lo había traído. Entonces no lo podía hacer esto, todo me sonaba a chino, todo lo que hablaban ellos me superaba, finalmente encontré trabajo y lo deje. Pero bueno, esta idea, como la tenía pendiente de muchos años, pues me fui metiendo en aprender una cosita, la otra, por mi cuenta. Y luego salió una oportunidad que se gesto entre colegio de licenciados y doctores de bellas artes, los sindicatos y el gobierno que era hacer un programa ART TIC, que se llama Artes y Nuevas Tecnologías. Entonces se abrió como un concurso, y en este concurso participe, y nos lo dieron.

He estado, ya van 3 años que trabajo con esto, bueno 2 años y medio, ahora acaba y no se sabe exactamente qué futuro tendrá este programa, porque realmente el gobierno no le da la importancia que parecía que le daba en el principio. Bueno, cuestión que aquí, hice una cosa muy influida por el ámbito del trabajo tecnológico, igual el requisito es que se debía trabajar con la integración, uno de los requisitos del proyecto. Entonces, resulta que se me ocurrió, he juntado todo en esta idea, he juntado todo, lo de antes, lo que aprendí en la universidad de Bellas Artes, muy poquito, que he estado también porque justamente el crédito que elaboré es fotografía y coneixement, un poco en honor a este curso que he hecho con Pere Falcó, pero no es esta la misma concepción. La concepción de coneixement aquí es conocer a los niños entre

sí porque claro, teníamos una cantidad de niño aquí que cada día uno nuevo, cada día uno nuevo, cada día uno nuevo. Entonces llegaba un momento que la diversidad era tan grande que algo se había de hacer para que los niños se pudieran conocer. Y claro, era muy difícil para mí de mantener esta relación que yo venía manteniendo siempre con los alumnos, un poco informal, un poco cercana y tal, porque claro cada niño llevaba una situación muy diferente. Por lo general, el niño de fuera llega muy cerrado, deprimido, tiene muchos problemas con la lengua, incluso con la lengua castellana, porque la lengua latinoamericana es diferente, o sea, hay que miles de palabras que se dicen diferentes, un plátano es una banana, una piña es un ananás. Entonces la gente que viene hablando castellano también tiene una desorientación lingüística y súmale rumanos, Ucrania, Pakistán, entonces con algunos podías hablar y con otros no. Entonces hemos quedado que estos vendrían al aula de plástica, irían al aula de acogida y al aula de plástica.

A: ¿Por qué el aula de acogida se hace sólo el primer mes, o algo así?

M: No, no, pueden ir un año, y algunos los dejan más porque en un año no pueden aprender.

A: ¿Y porque la clase de plástica?

M: Porque ellos piensan, bueno así en general, el sistema educativo ha pensado que en plástica, música y gimnasia el niño no tiene que trabajar a partir de un discurso oral o escrito, y entonces puede integrarse mejor, con otros compañeros, o sea que necesita leer un libro para hacer exactamente la tarea, el problema más grande es la lengua. En aula de acogida, dividen las lenguas románicas y no románicas. Digamos los grupos de lengua no románica son los más duros. Y entonces hay un lenguaje universal que se capta más rápidamente, entonces ahí decidí aplicar lo que es un trabajo de identidad, que parece que es un crédito de fotografía pero es trabajar sobre la identidad. Piensa que mucho de mis alumnos no tienen DNI, no tienen DNI, no tienen ningún documento de identidad, ni siquiera eso, o sea que partiendo de lo más bajo que puede la identificación de una persona.

A: Pero además tu lo has vivido con lo que te sucedió.

M: Exacto, es muy duro vivir sin DNI. A ver, mi marido era español, partimos de Argentina en una situación determinada, podría haberme hecho española en Argentina, no lo hice porque no tenía estos planes, y hemos venido aquí y durante un tiempo, a pesar de que estaba segura que tendría todos mis papeles, pero que yo no he tenido DNI, y eso es muy curioso, sientes que estas como fuera de la sociedad, te sientes extraño pero es seductor. Ahora ya estoy numerada, estoy registrada, otra vez digamos en la estructura de la sociedad clásica. También te daba un poco de palo tener el DNI después. Pero bueno, ellos son muy pequeños para eso, es un drama grande, entonces, bueno ahí, nos sacamos retratos, a lo mejor el crédito no es atractivo, porque conozco muchos profesores que trabajan muchísimos con técnicas y técnicas, y a través de técnicas y experimentación de materiales logran que los niños, si expresen los sentimientos y también es muy resultón como dicen aquí. Hace una web y se enseña los trabajos de los alumnos y esto queda muy bonito, jajajaja. Yo no lo hago, tengo un montón de webs, de blogs para cosas más funcionales, pero no hago una tipo exposición, de mis alumnos no tengo. Creo que lo tendrían que hacer ellos, o estas fotos ponerlas en sus blogs o donde quieren. Entonces esto pasa, que a partir del retrato este, he tenido la intuición que un niño a retratar el otro, se tiene que acercar, tiene que encuadrarlo, mirarlo, iluminarlo. En principio son muy formales (los retratos), hasta le ponemos un fondo neutro para que se centren en la persona, hemos estado viendo una fotografía que estuvo en la caixa fórum, ahora no me acuerdo el nombre, (Rineke Dijkstra) que retrata el adolescente, con un fondo neutro, o sino en la piscina, en el lavabo. Es una técnica muy especial y he estado con ella, y con mis alumnos y hemos hecho una experiencia que era de miradas cruzadas, y ella le enseñaba a los alumnos que tenía que estar un rato con los alumnos para que el modelo se relaja y que deje

de posar. Que note el momento en que el modelo deje de posar, que pueda captar como es. Esto es una cosa que tratamos de hacer y luego trabajamos en pareja. En principio trabajamos en pareja, con un niño de aquí, y un niño nouvinguts, o sea que había llegado hace poco. Ahora casi no es así, ya que todos son recién llegados. O sea que hubo un buen día que una niña me dijo: "Profe, aquí no hay nadie que sea de aquí". Ni yo, la profe era, no hay nadie.

Y después pasa que al principio trataban de montar los grupos y después ya no, y como siempre también pasa, a muchos colegas le pasa, en estas optativas, aquellos que no sirven para nada, según el sistema educativo, pues van a plástica, o sea los que no serán científicos, los que no van a ser poetas, lingüistas, estos van para plástica. Entonces es tremendo pero a veces no cuenta con un grupo de niños que sean de aquí y que los puedan ayudar, hoy esto (que había propuesto en mi centro) no se cumple. No están todo muy mezclados pero, bueno, de todas maneras la mayoría son emigrantes en el barrio, o sea que bueno. Y luego hemos empezado a hacer otras cosas como hacer una vuelta al mundo, digital. En esta vuelta al mundo se prepara carpeta de los países de los chicos que han llegado y las mayorías de las fotos las voy consiguiendo yo para que sean de buena calidad, de gente que ha viajado y tal, ¿no? y ellos traen, pero muchos no tienen cámara digital, o si te traen, son fotos de la familia, que la ponemos pero lo que me interesa es que vean la geografía del país entonces claro los niños buscan en aquellas carpetas, se pasan horas mirando en todas las carpetas los países de unos y otros y esto es muy interesante porque descubren cosas increíbles, como que se yo, el peruano que está súper despreciado, (y entonces los otros ven) el machu-pichu, los andes, toda la cultura peruana... O sea que es muy interesante que ellos vean de donde vienen sus compañeros de clases y esto me dio muy buenos resultados, aunque el resultado (plástico) no es bueno, pero un resultado de proceso, es lo que me interesaba. Y marroquíes, que yo misma he ido a Marrueco y tengo fotos buenas (entonces los otros se asombran de lo bonito que es), y cada uno elige un país para viajar, para ponerse. Entonces se recorta y se pega ahí. Esto les da mucho placer. Y luego tenemos una carpeta de aquí, con las ciudades, lugares importantes, emblemáticos, el Ebro, Pirineo, para que ellos conozcan donde están. Porque uno de los objetivos de este crédito es sacarles a hacer reportajes, a recorrer Catalunya, cosa que por falta de dinero o no sé qué cosa, no se pudo hacer. Salimos una o dos veces a Barcelona, una vez a la costa brava y ya está. Lo de la Costa Brava fue mágico, porque estaban alucinados de hacer un viaje. Piensa que los chicos de Hospitalet no vienen a Barcelona, es curioso. Entonces no conocen Barcelona, lo que pasa es que los padres se levantan a las 5 de la mañana, entonces muchas nenas (y nenes) también para ayudar a cocinar para mediodía. Ya no vienen a mediodía, vienen a la noche, entonces claro estos padres no están para salir de paseo. Es una sociedad muy complicada que tenemos ahí.

Cuestión que esto, mira, ha generado que los chicos se conozcan más, tanto que se aceptan fisonómicamente, ¿no?, esto era muy importante para mí, o sea, que un niño negro sea aceptado, por ejemplo. Parece que aquí no hay racismo, pero si lo hay, no es un racismo endémico, como en Estados Unidos, pero sí que hay como un rechazo, y en principio había círculos en el patio, círculos de comunidades. Que lo vamos rompiendo, hay muchos profesores que lo trabajan también, (además de) el aula de acollida. Este año la profesora de música, es una profesora que ha estado de baja porque tenía bebés casi 2 años, pues se ha tomado su tiempo para sus bebés, entonces claro iban pasando uno y otro y yo no podía hacer nada, porque ya sabes cómo es el sistema, te ponía un interino, después otro, pues otro sustituto, cuestión que no se podía coordinar. Este año parece que sí, que vamos a poder hacer algo, y podremos hacer algo con algunas personas de tecnologías que le gustan hacer esto. Entonces las estructuras ¿?, las esculturas, (poner música a los videos o estructuras para esculturas podemos hacerlas en coordinación) bueno, ahora estamos viendo cómo se va homogeneizando un poco y yo creo que mi trabajo (se va a abrir), que al principio ha sido encerrado, esto lo tengo que reconocer, muy encerrado, en la aula de plástica, con los ordenadores. La aula TIC es dentro de la aula de plástica, estas ahí mismo, o sea que los niños pueden pintar, dibujar y escanear, ir al ordenador, ir a una web, ir y venir, de los ordenadores

a la pica (a por agua para la pintura). Pero yo he tenido tanto, tanto, trabajo que yo no he podido hacer esto como algo de transversalidad, sólo con aquellas constantes profesoras de lenguas catalanas que si se han acercado mucho, y hemos (hecho poca) cosas en comunes. Ellas vinieron al taller, y decían, si podíamos hacer esto, o sea que estos niños escriban al cartel para presentar esta exposición, chorraditas, pero al final hicimos bastantes imágenes salidas de los niños, libres totalmente que se aplicaría al análisis del mensaje visual. Entonces estamos trabajando, pero claro, no tenemos tiempo para la transversalidad, no, no hay, no hay. Entonces, claro, viene la del aula de acollida que está muy cerca, va y viene, y yo les digo: "miran, vayan al aula de acollida, que les traduzca bien esta frase que no haya falta de ortografía". Con trabajos sobre la mujer, algunas fotos de mujeres que habían encontrado, con una frase, entonces la pusimos en catalán, la corrigió el aula de acollida, entonces sí que entre estas dos (aulas) materias hay relación, hay acercamiento.

A: Quedo sorprendida, porque hay mucho relacionamiento entre profesores, como un trabajo en equipo, mientras que en mi colegio, o en muchos colegios es cada uno en su espacio, y no...

M: Bueno, aquí tenemos dos tipos de profesores, hay unos profesores inmovilistas total, total, que siempre si le propones algo nuevo se quejan, le molestan, y somos sospechosos todos los que hacemos cosas nuevas, somos sospechosos de algo, de estar con el gobierno por ejemplo, o de que se yo, ahora hubo un gran lio, porque (los niños) han pillado correos de profes y se ha hecho una travesura, pues yo sospechosa habitual, (y en este tema porque trabajo con los ordenadores) ¡ya está! Pues hay un grupo de profesores súper reaccionarios donde no hay manera de que vean la realidad que tenemos, que es muy grave, muy grave, es fractura social, o sea es fractura social lo que tenemos, no estamos para chistes, más ahora que hay bandas. Ahora hay bandas en Hospitalet, antes no había. Entonces se han desplazados de San Boi, le han echados de ahí, y ahora se han instalados aquí, pero antes no había. Ahora estamos asustados, porque estas bandas suelen obligar a los chicos, Latinoamericanos a participar, y si no participan pues se cabrean, entonces bueno, estamos en este problema. Cuestión, que estos profesores, pasa esto, y no quieren saber nada y a mi llegaron a retirar el saludo (cuando comencé con el art_tic) , por ejemplo, cosas rarísimas.

A: ¿Son nuevos?

M: ¡Hace 30 años que están en el mismo instituto! Como van a estar así... casi siempre de ciencias, casi siempre de ciencias.

A: A mi parecía que eran los de lenguas, que le dan mucha importancia...

M: Aquí no, trabajan mucho, al contrario, trabajan mucho. Bueno, yo en todos los centros que he ido, he visto como el profesor de catalán ha sido más bien el que más activaba ya sea por San Jordi, por concursos, exposiciones, no sé, he tenido esta experiencia. Ahora que sucede, hay celos, con la gente de tecnología que piensa que ha de tener la prioridad con las nuevas tecnologías y entonces cuando me dieron este proyecto, que estaba con mi compañera Magda Mira, que tenía mucho prestigio, pero que de nuevas tecnologías no entendía nada, pero no sé si tú te ves con espíritu de hacerlo, lo hacemos porque era buena profesional y se iba a jubilar, pero claro, (tecnología) ya se ha venido a presentar a pedir la mitad de los equipos. Sin saber lo que iba a venir, que ya venían con programas de pintura, dibujo y tal y ya se presentaron los de tecnología a la directora, queremos la mitad del equipo, cosas así, ya que nunca se enteraron que había un proyecto de por medio, ni nada.

A: ¿Y qué? ¿Se enteraron después?

M: No creo, estos 2 o 3 duros de tecnologías que no, que no, pero ahora hay chicas jóvenes en tecnología que si puedo trabajar con ellas. Estas cosas, que es como un profesorado que se

esta yendo, que esta como resentido, que no ha entendido los cambios sociales, que no ha entendido la ley de educación, el cambio de la LOGSE, no la ha entendido, quieren volver al antiguo sistema educativo, que es imposible.

A: Yo sé un poco sobre la LOGSE, pero más o menos ¿Cuáles serían los cambios generales que se han generado con la LOGSE?

M: A ver, la LOGSE es una reforma que se hace con el fin de contener, a lo mejor es esto que está mal, pero es lo que hay que hacer, contener el mayor tiempo posible al alumnado dentro de las instituciones, previendo falta de trabajo y previendo crisis sociales, contener al alumnado, digamos, bajando un poco el nivel educativo, cambiando el sentido de contenidos (que era) aprender determinados conceptos y memorizar. Digamos que es esto que ha tratado de cambiar la LOGSE, yo creo que no lo ha cambiado totalmente, que el alumno pudiera elegir entre una cantidad de créditos variables que ahora se llama optativas, su currículum, que ahora podría elegir algunas materias, y así completar su orientación, ¿no? mira, ahora hago algo de ciencia, y me doy cuenta de que no me gusta, y puedo cambiar. Hago algo de lenguas y eso sí que me gusta. Esto era la gran oportunidad de la LOGSE, pero que suponía mucho más trabajo para el profesor, o sea planificar más, diversificar más, y esto pues al alumno significo pasear por un montón de créditos, que a lo mejor sí, bajar su nivel en matemáticas y lenguas, pero yo creo que sí, se ha ganado en otras cosas, se ha ganado.

Entonces, yo soy de la vieja escuela sudamericana, donde había un gran pedagogo, Paulo Freire, que hablaba de la educación bancaria. Yo hoy lo veo que esto existe, o sea te enseño esto, te pongo un examen, o sea te pongo aquí, deposito y luego extraigo a través del examen a ver si estos conocimientos han quedado (como depositar el dinero en un banco y sacarlo a través del cajero). Esto (todavía pasa con) los chicos de hoy, menos y menos.

A: Si, lo rechazan totalmente.

M: Claro porque han cambiado mucho los chicos, entonces las nuevas tecnologías los han cambiado. Yo creo que ha cambiado la estructura cognitiva. Un año he ido a una conferencia que suelo ir bastante que se llama Artfutura, no sólo a ver los dibujitos animados que también me gustan sino a escuchar la gente que trabaja nuevas tecnologías. Y bueno uno de ellos, explicaba, un señor que es encargado del laboratorio Yahoo de aquí en Barcelona. Que se está calculando que el cerebro humano de un niño atiende unos 8 minutos o 10 minutos y luego ha de saltar a otra cosa, ¿no?, ha de cambiar porque sino... (se distrae)

Claro, pierde ahí la atención, cuando nosotros tenemos clases de 45 minutos, o sea, en esta misma clase tu habrías de hacer 2 o 3 cosas, para mantener su atención. Claro, esto es muy duro para un profesor que hace 30 años que está en el mismo instituto, (y con la misma programación didáctica)¿no?

A: Si, y aplicando la misma metodología yo veo que en algunos colegios, sigue igual.

M: Exacto, yo creo que tienen que pasar muchos años, no es que yo sea súper novedosa porque soy de la vieja escuela también.

A: Pero, y ha estudiado en Argentina que es otra formación.

M: Y de pronto me gusta dar una clase magistral sobre algo, ¡a ver! bueno, pero hacen otras cosas.

A: Pero en este sentido, la clase magistral sería desde su propio ego, es decir yo doy algo, tengo el poder de decir este algo, no se está preocupando tanto en quién está atendiendo, o que se está generando en el alumno.

La clase magistral es un poco egoísta a veces...

M: Exacto... si por supuesto, además es muy fácil, porque tú te montas tu rollito, sabes, tu librito, y puedes ir año tras año, y puede decir lo mismo, ¿no? ya lo tienes hecho. En cambio, de programar, lo otro y lo otro, pues bueno, la gente está como loca, esta todo el mundo descontento.

A: Bueno, es cómo la vida, ahora para trabajar tienes que ser más móvil, más flexible, tener más capacidades para comprender muchas cosas y relacionarlo, creo que la educación va un poco en este sentido.

M: Tiene que ser en este sentido, lo que pasa es que nos topamos con problemas sociales muy graves y yo no estoy capacitada para resolverlos. Yo veo que hay gente que viene con un nivel muy, muy, bajo, gente que no alcanza ni el nivel del ciclo formativo, ni digo bachillerato, ahí (en mi centro) ya se ha perdido el bachillerato nocturno, se está perdiendo el diurno. La desesperación de los profesores de ciencias por un lado la entiendo, porque dicen no habrá ingeniero, no habrá médico, no habrá nada, no hay niños preparados para estudiar estas carreras. Entonces claro, ellos están encerrados en estos, que hay una parte del conocimiento humano que, con el alumnado que tenemos es imposible abordar. Y por otro lado ves que hay niños que ni llegan a prepararse para atender a un bar, ¿no? porque es que, además de la rebeldía que puedan tener por la crisis de la emigración, por eso te hablo de fractura social. O sea que es un tema que cambia mucho las cosas, digamos que toda teoría educativa que genere una nueva ley de educación, ha de contemplar que hay una parte que no es bien, bien, Europa.

A: Que no es aplicable a todas partes...

M: No es el niño típico europea, o sea que hay un alumnado que necesita una atención muy especial, que es en este caso el niño (que recién llega). Y yo me agoto mucho ahí, porque es como volver como estaba en Argentina. Y entonces me salen como ideas de ahí, de bomberos. Cuestión que bueno, trabajamos así, es un trabajo de conocer un poco la figura con su propia foto, ellos hacen un autorretrato, que ya no es de sacar su foto, sino que retocan con filtro la foto de manera que puedan transformarla y imaginarse su autorretrato, con filtros de Gimp, de photoshop. Entonces los autorretratos son interesantes también, ¿no?

A: Si, claro.

M: Porque a veces se hace cosas un poco raras. Bueno todo esto es un esfuerzo enorme, porque muchos no saben utilizar el ordenador, no saben ni guardar un trabajo. A veces me siento una profesora técnica, o sea que estoy ahí, chillando como una loca, porque a veces se borran los trabajos mutuamente, entre ellos, y pierden los trabajos si no lo guardan bien, porque los ordenadores son congelados para proteger de los virus, pues si cierran y no lo guardan bien, ¡el trabajo adiós!

A ver, usar bien una cámara, tratarla bien primero, sacar las fotos, usar la tarjeta, descargar las fotos, un montón de cosas técnicas, implicadas en esta experiencia que claro, te lleva mucho tiempo, que a lo mejor no lo tendríamos que hacer los de plástica. Esto sería buenísimo, si los de tecnologías en vez de pelearnos que sean ellos (los que enseñaran a), o sea usar los equipos, los enseñaran a usar los programas, los enseñaran a guardar los archivos en las carpetas como corresponde, a usar un ordenador, y a usar internet. Entonces es lo que yo veo, para hacer este tema de las nuevas tecnologías nos tendríamos que poner de acuerdo Varios profesores. Toda la parte del análisis de imagen, del análisis de discurso que le tocaría como semiótica, a los de lenguas, toda la parte también del fenómeno de los medios de comunicación, que también podría estar en la materia nueva que es educación por la ciudadanía, ahí tendría que estar, sociales también, los de tecnologías preparar los programas

que podamos usar los de música, los de artes, además de lo que tienen que hacer, y claro, todo iría mucho mejor.

Un niño que estaría ya con unas competencias desarrolladas, pues ya con una idea de lo que quiere hacer, contar con el programa. Y ahora, estoy viendo (en mi centro) algo que podría ser así con un profesor de matemática, que es como una excepción. Es profesor de matemática, el típico Einstein, de aspecto, y ha tenido un derrame cerebral, ha tenido problemas muy graves de salud, pero él ha decidido seguir trabajando, ha preferido coger a estos niños para reintegrarse al trabajo y enseñarles estos programas. Pero, claro hay días que no está bien pero he empezado a comprobar que unos niños, estos típicos sudamericanos que vienen de los Andes, que no les puedes ni explicar lo que es el ratón, de golpe me dicen: "Profe, mira esta web, que te parece, mira quiero cambiar la cabecera de esta web, ¿Cómo hago este rectángulo?" es una cosa increíble, pero esto es gracias a este profe, es el, claro vienen con un rectángulo predeterminado ahí, en el blog y claro lo quiere cambiar por un dibujo hecho por el, una foto, entonces claro, ahora se está interactuando con los medios. Ahora un niño coge aquella web hecha por maqueta, y se atreve a quitar este rectángulo y hacerse uno con aquel programa que usamos en clase y hacerlo artísticamente con sus fotos, pero claro, una sola persona no puede enseñar todo esto, es imposible. Por eso tenemos que trabajar con gente de tecnología bien concientizada de lo que son los medios (y los programas). Que el niño sepa que los medios no es la opresión, que todo te lo da hecho, y que sólo te puedes mover por estas casillas, porque si tú te lo miras bien, como el Facebook, la gran xarxa social, pero ahí me siento arrinconada, porque este pedazo para esto, este para lo otro, el moodle, el otro, el álbum y ya está, pero sí que se puede cambiar algunas cosas y si sabes un poco de técnica, si que se puede moldear aquello y esto es. Y ellos tienen esto en la cabeza, todos tienen blog, al día que llegan aquí, tienen Messenger, blog, y todo este rollo, y viven todo el día con este rollo, y bueno, están como desesperados por entrar a su blog y mostrar su blog a su compañero, pero lo que pasa es que esto lo hacen solos. No tienen una ayuda, digamos, que se aprendería un montón (mucho de dissenyo).

A: Si, además estaría bien que aprendieran a utilizarlo de mejor manera, que tengan más conciencia de lo que están utilizando para tener mejor provecho, o utilizarlo de mal manera.

M: ¡Eso! ahora salió este (señor) que es el dueño de facebook (y nos dice que todo el contenido que hemos puesto allí es de su propiedad), ¿no?, quién es el dueño de facebook, no es tu espacio, myspace, ¡no! que es el space de Microsoft, (cuando quiere) te lo borra y se termino. Y se acabo, y eso es lo que falta, una buena educación sobre medios y no creo que sea un problema de Catalunya o de España, es demasiado nuevo y no nos ha dado el tiempo de organizarlo, y esto es importante (de tener en cuenta), y yo creo que el arte ahí es fundamental porque ellos se están moviendo por colores. O sea la nueva pantalla, las pantallas, porque ellos tienen muchas pantallas, es el nuevo cuadro, como un cuadro, y esto requiere una semiótica. Ellos tienen el móvil, el ordenador, la televisión, seguro, aunque sean pobres, porque ordenador tienen en el cole, en la biblioteca, en los bares, en los cybers o lo que sea. Y muchos tienen la consola, o sea que mínimo 3 o 4 pantallas.

A: Bueno, y el mp4, se va agregando... no todos lo tienen, pero yo a veces me sorprenden, porque hay alumnos que parecen que no tienen medios económicos pero esto lo tienen, no puede faltar.

M: Esto lo tienen, es lo primero, no puede faltar, y eso es curioso, que necesidad de comunicación habrá para que este aparato no pueda faltar a casa, es curioso, porque los niveles más bajos lo tienen.

A: Si, nos damos cuenta de esto, que a esta edad, a pesar de todo, hay una necesidad de comunicar, el contexto da igual y la relación que tienen con sus compañeros, o con los adultos no tiene nada que ver antes de los 12 o después de los 21, o 25, no tiene nada que ver. Es como una edad muy intensa.

M: Bueno, siempre lo ha sido, tengo un libro que esta todo destartalado que es de Víctor Lowenfeld, que te lo puedo prestar, que habla de la edad de la pandilla, y lo (que describe para) cataloga esta edad, que sigue existiendo, que es de la pandilla, del grupo, que lo necesita. Y ellos necesitan al grupo, el grupo es muy importante para ellos, a cualquier momento, con el grupo interaccionan por internet, con los clubes, que cuando éramos pequeños hacíamos unos clubes de niñas, y buscamos un rincón en algún jardín y hacíamos la casita nuestra y que nadie se metiera, y todo este rollo. Y la típica película que te pone la casita de los niños en los arboles, todo esto hoy lo construyen en internet, y esto es lo que tendríamos que (tener presente) digamos, no presente porque es su mundo, tener conciencia de esto.

A: Si para..., es más fácil que se pueda entrometer en esta relación un adulto y manipular.

M: También hay un mundo visual que está cambiando la estética, la está cambiando, y también lo tenemos que saber como artistas. O sea los niños se están moviendo con emoticones, con el signo, con el símbolo. Perdón, no con el signo, sino con el símbolo, porque el signo es la palabra, y ellos van con una comunicación mucho más simbólica, donde hay un dibujo de por medio, (para navegar, entonces...) que lo construyan ellos. También nosotros (en el aula art_tic) construimos emoticonos cuando podemos, ahora estamos haciendo emoticonos, que ellos tengan sus iconos. Todo esto se puede hacer con el Linux, ellos pueden entrar y cambiar los iconos, cambiarlos, (sacar) dejar las que están y poner una nueva. Y entonces se puede meterse mucho dentro de los medios, cambiar maquetas, iconos, barras de navegación. Bueno, configurar un espacio propio desde la estética, la pintura, el dibujo, desde las artes más tradicionales.

A: Entonces el arte en este sentido les puede ayudar a construir su espacio visual e identitario.

M: Identitario, es esto. Luego hemos hecho otra cosa, que estaba en el programa, un poquito esbozada que era el disfraz digital. Con esto he sacado muy buenos resultados en lecturas de imágenes. Porque en el disfraz digital tienen que buscar un ambiente donde presentarse, tienen que elegir un tipo, yo trato que comprendan que hay un estereotipo, casi siempre en las sociedades hay unos estereotipos, no todos, pero hay muchos, como el hippie, el okupa, el rapero, sobre todos los jóvenes que llamamos tribus urbanas. Pero también puede ser los ejecutivos, amas de casas, bueno el profesional, el culé, el merengue que es del real Madrid, el periquito del español. Bueno, ellos se disfrazaron de un estereotipo, y buscaron muchas imágenes en internet hasta que ellos encuentran 2 o 3 en las cuales les gustaría estar. El grafitero tiene mucho éxito, desde luego a todos les gustaría estar como un grafitero, entonces ellos, ¿Qué pasa? coge una foto y posan para la foto, entonces hay una dramatización digamos, y (la composición) , ya no es la foto austera del retrato para que se vea como es, sino que ellos/as se han de poner en la pose (del tipo escogido) para poder encajar su cuerpo en la foto (de fondo).

A: Es como si toman un nuevo rol, se permiten crear una nueva identificación.

M: Exacto, a ver qué pasa, de (grafiteros) policía, también, de policías que hay en las series americanas, (de películas como por ejemplo...) de Matrix. Ellos incluso traen alguna ropa este día para disfrazar, botas o yo que sé. O buscan ropa en internet, entonces se tienen que sacar la foto según la posición de los zapatos. Se lo tienen que observar mucho para hacer la foto, y

ropa, a veces hay ropa suelta (en la red i se visten con ella) y entonces esto, termina en un buen resultado. Se necesita mucho tiempo, pero ellos reflexionan mucho sobre el lugar que han escogido. Unos lo hacen en un tris tras pero otros se lo miran, y después cambian de sitio. Y bueno eso es toda la tarea que hacemos, que es como de laboratorio, siempre estamos pensando cosas, estamos muy encerrados, muy ensimismados, que ahora cuesta de abrir a otros profes, que entiendan, porque yo he hecho una exposición, pero a ver, me tomo el trabajo de imprimir los trabajos y tal, pero mucho no lo han entendido lo que hacemos. Entonces estos esperaban que se hiciera las webs muy bonitas, animaciones con flash, pues no es. Cuestión, que eso es un problema mío también, por falta de tiempo sobre todo, de decir bueno, dame un tiempo para que yo hable con la persona (los profesores) de sociales, para que le diga, a ver estos movimientos digamos que normalmente corren por la sociedad ¿Cómo los encarar tu? que puede hablar con (los profesores de) educación de la ciudadanía, con el profesor de lengua para que le ayude a poner un mensaje correcto, entonces esto cuesta mucho, la interdisciplinaridad del curriculum. Y esto realmente es un enigma de cómo se va a encarar porque realmente la gente no tiene tiempo, (muchos) todos tienen ganas de hacer cosas, los profesores que están en la innovación pedagógica, aquellos que se distinguen de los inmovilistas, pero todos van así, porque a su vez, todos estos profesores suelen hacer cursos. Entonces están haciendo cursos de estos, de esto, de esto, cada uno está con 20 cursos.

A: Yo creo que habría que cambiar el sistema para generar estos grupos interdisciplinares porque es verdad los profesores se tienen que dedicar a esto para generarlo pero de otro lado tenemos tantas materias o tantos trabajos para resolver que no hay tiempo de ocuparse de esta interdisciplinaridad... y creo que el futuro de la educación es este trabajo de equipo de los profesores porque nos encontramos con tantos alumnos de mucha diversidad que un solo profesor no se puede enfrentar. Entonces se necesita el apoyo, yo a veces me encantaría dar clases con otros profesores, pero cada uno está en su lado, protege su espacio, su aula, su materia, y no quiere saber nada... bueno en mi caso.

M: Sabes porque no quieren saber nada, porque saben que les costará muchas horas de trabajo extra. Y no les da el tiempo.

A: Si y a algunos, no le da la gana.

M: Si, no tienen ganas, hay gente así. Pero yo creo que, mira, las chicas de lenguas extranjeras en mi instituto son estupendas, hacen cursos, trabajan en las nuevas tecnologías, van hacer una radio, están haciendo cosas estupendas, ¡pero es que no nos vemos y no tenemos tiempo! Otra de la chica de catalán que me escribió este verano y me dijo quiero trabajar contigo, pues nos ha comido el curso, estamos a marzo y no hemos hecho nada, porque nos ha comido el sistema. Tenemos que hacer algo juntas y siempre nos estamos diciendo y no podemos.

A: A regular tantas las horas de los alumnos (con optativas i actividades de diversidad) , al final (en los horarios) de los profesores, pues no dejan espacios libres para generar cosas nuevas. Yo creo que este sistema se ha congelado como los ordenadores... Se ha congelado, congela las personas que participan en él. No permite generar ni nuevos espacios, ni nuevos momentos, ni otras maneras...

M: Necesitamos espacios de discusión, se ha cambiado enormemente y no tenemos ni siquiera tiempo de hablar de los niños. Y ojo si te toca guardia del patio pues (casi) es un problema (en la didáctica) pedagógico. El año pasado tenía 3 guardias de patio y estaba siempre (apartada) encerrada, no veía mis compañeros, que encima en la hora del patio, tú por lo menos arreglas unas cositas. Entonces ahora hay un despliegue tremendo (de actividades), pero nos estamos comiendo unas horas extras (de trabajo los que las queremos hacer) (por ejemplo) porque estamos tratando de hacer una campaña de murales para que no hagan grafitis (ofensivos o

provocativos) , es que las bandas se están peleando entre ellas para poner sus logotipos , entonces se ha limpiado el instituto. Entonces imagínate, vengo del instituto a ir a la pinturería a buscar las pinturas, ¡yo no puedo hacer todo esto! Vale, hacemos el mural, los hemos diseñado, lo hemos pensado, como organizar para que toda la comunidad educativa participe, dos murales, (uno para segundo ciclo) para los grandes y (otro para primer ciclo) para los pequeños. Pero yo encima ir a comprar la pintura, tampoco no me da, y bueno la directora dijo voy yo, pero me tienes que dar todos los códigos. Y entonces buscar los códigos de pintura para que no se equivoque, código de pincel porque ella no entiende de todas esas cosas. Ella me dijo, dame todos los detalles para que no me equivoque, entonces es venir, comer corriendo, hacer la lista para que la directora pueda ir a comprar, es una vida que si te dejas llevar, te come todo el tiempo en el instituto.

A: Si, porque tenemos esta tendencia de querer dar el máximo, no todos, pero si empiezas.

M: Si te pones a hacer una cosita, después ya deriva... Otro profesor que siempre organiza una bicicletada, perfecto, mejor aún, pero ahora hay que integrar las bicicletas al mural, entonces es otro (trabajo extra) rollo, venga como integramos las bicicletas... que es una cosa difícil de hacer para un niño, una profesora ha dicho, bueno hacemos una maquetita una plantilla, tipo stencil) para que sirva de modelo... Cuestión que ahora se han montado (murales de 27 metros y 18 metros lineales) con 4 o 5 profesores para el mural, pero todo (con) tiempo extra, todo el tiempo... a la hora de comer, a la hora del café...

A: Si, y siempre hablando de esto, porque no hay ningún momento para hablar de esto.

M: Claro, como no (hay un tiempo concreto para coordinar) puede haber un tiempo, vamos a hacer una reunión para organizar San Jordi a la hora del patio, ¡esto no puede ser! porque tenemos que ser equipo docente, y eso es un problema grave, grave. Yo no sé, ¿Nunca has trabajado en Francia tú?

A: No, bueno, en escuelas superiores, nunca en secundaria.

M: Claro, pues es un enigma para mi, estos sistemas educativos tan venerados y tal, tan ponderado, si realmente el profesor...

A: Bueno, hacen mucho menos horas, el máximo que pueden hacer es 18.

M: Bueno aquí también. (18h con alumnos y 24 en el centro)

A: Es que hablo de la concertada, que son 24 horas.

M: Nosotros también son 24 horas.

A: En Francia, es 18 horas con dedicación incluida, así que serán 15. No lo sé, pero son menos. Además me parece que hay más personal en las escuelas, además de los profesores, tengo la impresión, pero no estoy segura, porque aquí no conozco la pública, no paso oposiciones porque no tengo el catalán. Y lo que veo es que hay la directora, el cap de departamento, pero no hay otras estructuras, hay una estructura administrativa para los materiales y tal, pero no veo una estructura de apoyo al profesorado. En Francia hay una consejera pedagógica, una consejera de vida no sé cómo se llama, y la administrativa, conserje, contable, y no sé que más, pero parece que hay toda una estructura de apoyo.

M: Una estructura de apoyo que es muy importante. Te iba a decir que cuando trabajaba en Argentina, contábamos con un.. gabinete psicopedagógico, que trabajaban en los institutos, escuelas, y era un equipo que colaboraba muchísimo, es más ha llegado a colaborar en conflictos entre profesores, o en problemas de depresión porque se te venía el trabajo encima, de hacer charlas entre profesores, no solo atención al alumno, sino también atención al profesorado. O sea que era muy potente esta figura del gabinete pedagógico. Además

teníamos otro gabinete que era administrativo, que era el celador, aquel que pasaba faltas, que se ocupaba de la disciplina, que si hay un niño que se portaba mal o lo que sea, era esta persona que venía y hablaba con el niño aparte (también se ocupaba de contactar con los padres), o sea que no se interrumpía la clase ni nada, o sea una persona de soporte, cada 3 o 4 clases había uno.

A: ¿Y aquí, no? Pero hay tutores y eso.

M: Si pero somos los mismos, si estamos siempre en lo mismo, que reventar una persona con todos los problemas del niño, de los padres, dentro de su horario de clase. El tutor hoy, tiene una hora más o menos para dedicarse a esta cosa, pero se le hace 8 por semanas según como sea este grupo. Entonces es restarle horas a su trabajo docente. Y el coordinador informático igual, o sea es de loco con todos los ordenadores que nos han venido ahora, que este coordinador, esta persona es un profesor que tiene que dejar de dar clases para venir a solucionar los problemas (técnicos de un aparato) del otro. Bueno cosas así que no nos acabamos de adaptar, que es falta de personal, que se dedique a cosas concretas.

Bueno, y luego, la relación diaria de los alumnos, pues yo es esto, un día llego de mala leche, y un día llego de buen humor, eso es como todo, no tengo este cuidado o decoro que tienen otros profesores, esta es la verdad. Tal vez es lo más incorrecto, políticamente hablando, pero bueno, también me doy cuenta que puedo hablar de muchas cosas con ellos, ¿no? que me puedo enfadar y ellos saben que me enfado, y que yo lo discuto a muerte el tema y que seguimos con estos 3 días de lo que ha pasado y lo seguimos y luego también me puedo ausentar ahí, no hacer clases, y escuchar unas barbaridades que les ha pasado. Porque ahí pasa cosas graves. Pues conmigo es esto, tienen una relación muy light que me pueden decir cosas que a lo mejor con otros profesores no, y tener un trato así muy informal, si es muy informal.

A: Con el arte mucha veces...

M: Si, pero hay otros profesores así, no sólo de arte.

A: Bueno, es verdad yo conozco algunos profesores así.

M: Hay profesores que se han dejado moldear por la realidad, que tenemos de esto de que te estoy hablando, como (otro de los profesores de) matemáticas, que tiene suficiente puntos para coger a Bachillerato, pero ha decidido coger a los niños que recién llegan. Y es súper catalán y tal, y les habla español porque todo son latinoamericanos y les ha dado una dedicación enorme. O sea que yo veo que hay gente conmovida por la realidad social, sobre todo, que están más pendiente de lo que pasa socialmente, que de cualquier sistema o ley de educación. Y otros que están pensando que está ley de educación es un error, que está basado en la LOGSE que también ha sido un error, y entonces que esto viene porque yo que sé, y se hacen un lío. Y no se dan cuenta que haga la ley de educación que haga, hay un cambio social tan profundo, no puede sentir ningún encaje, podemos hacer una 3era, 4ta o 5ta (ley), nos tenemos que adaptar continuamente, un sin parar.

Y entonces, está este tipo de profesor que se puede manejar humanamente, pero paso del programa, ahora voy a enseñar lo que estos no saben y ya está. En 3ero debo enseñar sumar y restar, pues sumar y restar y ya está, como hace este profesor (del que hablo), porque no saben sumar ni restar. Aunque por edad lo ponen en 3ero de Eso porque ya tienen un cuerpo que en primero no cuadra. Y otros que bueno, se les viene el mundo abajo, porque no puedo enseñar lo que tienen que enseñar en 3ero de Eso. Claro, en estos barrios es muy diferente.

A: Si, por lo que me está contando, si. He visto en algunos colegios, pero ha sido muy leve, entonces ahora como trabajo en escuela concertada, el nivel es más parejo, cambia mucho.

M: Bueno, yo he trabajado en el Costa Llovera, aquí es la joya de la corona de aquí de Catalunya, en Barcelona seguro. Entonces es una escuela especial donde va el niño casi con todo el mismo nivel. He hecho cosas muy creativos con ellos, me he divertido un montón, si que he trabajado mucho ahí, tenía recursos para dar y regalar y ahí íbamos a todas las exposiciones porque nos podíamos dar el lujo de ir al Macba y estos niños entendían muy bien lo que era el arte contemporáneo. No es que los otros no lo pueden entender, pero tienen otras urgencias, te das cuenta que hay otras urgencias. El año pasado por ejemplo he llevado a estos a ver al Chema Madoz, que es un fotógrafo que vino a Hospitalet a exponer, y claro, te facilita un poco, porque moverte con todos ellos al centro de Barcelona pues se te va todo el día, claro abandonas otras clases, y se te complica. Y bueno es que los chicos que recién llegaban, a lo mejor es los que mejor lo aprovecharon, ¿no? Es que participaban así muy curiosamente, con toda la poética de Madoz, y las interpretaciones que ellos hacían era diferente a la que hacía a los de aquí.

A: La escucho, y también me da gana de ir a trabajar ahí, porque...

M: Bueno, movilizan mucho.

A: Si, es eso, porque a veces... no es que siento una apatía, pero si empiezas como profesora, y te interesa realmente participar de la educación de la sociedad o como te lo planteas, pues en el colegio que estoy, es tan fácil... que parece que pierde una parte de la sociedad real. Es la sociedad también, son como dos partes, pero esta energía que tenemos, hay ganas de ponerla a provecho, y sientes que en algunos lugares pues le faltan recursos o personal, me da gana de ir ahí.

M: Claro. Imagina que hace 3 carnavales, hubo una batalla entre niños, ¡fijate que curioso!, los niños (latinos) sudamericanos sólo querían poner música latinoamericana, los de aquí venían con su música, se pelearon, un carnaval, imagínate, una merda.

Al final unos aquí y otros ahí, los profesores interviniendo para que los sudamericanos dejaran poner música a los de aquí porque no acepta (no aceptaban su musica) la música de aquí. Cuestión que este carnaval se empieza a ver el trabajo, estábamos todos ya tocando las nubes, porque veíamos chicos de aquí que quisieron baile latinoamericano y chicos de allí que quisieron música de aquí. O sea se pusieron todos juntos, se hizo el carnaval juntos con todo tipo de música, pero claro, ¿Esto cuanto costo? y mucho dinerillo, mucho dinerillo, porque en San Jordi, el año pasado igual, se hizo una bicicletada, se contrato gente que trajera con camiones las bicicletas para todos los niños. Todos los niños hicieron recorridos en bicicletas y esto les encanto, luego hicimos un butifarrada. A los musulmanes les hicimos carne, luego los musulmanes por atrás cogieron las butifarras... jajajaja, se cogieron un platazo con la fuente de butifarra, jajaja. Bueno, o sea que estamos haciendo obras sociales, ahora viene San Jordi y que te crees, que todos están esperando la butifarra del año, y la directora: "¡No hay dinero para la butifarrada!". No hay más, yo le dije, tú nena, empieza a coger el teléfono y empieza a buscar quién te dará dinero para hacer la butifarrada, porque están todos esperando la butifarra. ¡No sé de donde sacaremos la pela, pero la butifarrada se ha de hacer! No sé que pasara en San Jordi, pero claro, hemos tenido (muchos) San Jordi, de premios de literatura más aburridos que no sé qué... Y el año pasado en San Jordi fue... hicimos de todo, murales, este año haremos, bicicletas, deportes, butifarra, de todo, realmente fue una fiesta. Y esto, necesitan estos chicos, o sea actividad de este tipo, o sea participar, participar. Pero claro, cuanto trabajo ha sido esto, imagínate, horas extras de trabajo que hemos metido ahí. El que organizo la bicicleta al lado del las butifarras, el conserje protestando porque hizo la compra de las butifarras. Todo, de todo, trabajo extra que quedamos agotados. Claro, si tú dentro de tu horario tendrías unas horitas libres (pero pagadas) obligatorias y estar en el centro a generar cosas. Mira, una cosa curiosa, en el Costa Llovera, sí que lo tiene todo servido con muchos recursos y tal pero hay una curiosidad, que es que los padres pagan la comida de los

profesores. Entonces en el comedor escolar, hay un lugar aparte que es de los profesores, y se le hace la comida, todos los días, si (no te toca trabajar todo el día) tú no estás ahí todos los días, que acabas al mediodía y puedes ir a tu casa, si te quieres quedar a comer, te puedes quedar a comer. Con lo cual la mayoría de la gente se queda, porque no tendrá que cocinar, ni lavar platos ni nada. Sabes las cosas que salen ahí, a la hora de comer, pues los profesores se juntan, y salen ideas, solo, y entonces oye porque no hacemos esto, y lo otro y si lo hacemos así, cuestión que a la hora de la comida es donde se genera montón de cosas que hacen en el Costa Llovera. Y la gente no se da cuenta, a lo mejor, ah, aquellos los pijos, donde lo hacen todo bien y tienen los mejores alumnos. Mira, hay un detalle que lo mejor no lo dicen, estos profesores comen en la escuela, todos juntos (y tienen este tiempo para hablar i coordinar).

A: Además están tranquilos cuando comen,...

M: Exacto, y se divierten, hablan...

A: ¿Pero en la pública no hay cantina?

M: Bueno no la pagan los padres, entonces en los públicos que pagan los padres, hay. (pero no es este sistema que comento, donde el profesor siempre tiene su comida paga y su lugar para comer en grupo)

A: ¿Pero a ustedes, los profesores?

M: Ah, nos lo pagamos nosotros, en Costa Llovera es una excepción. Nos vamos en los bares de por ahí. A ver en el cole hacen una comida por 7 o 8 euros, en el bar de enfrente es lo mismo, sólo que en el bar de enfrente pues fumas, bebes, chillas, te ríes, y hablas de cualquier cosa, y en el comedor de Hospitalet, casi no se queda niño, hay 4 o 5 pero no puedes estar ahí haciéndote el loco, y uno a la hora de comer quiere hacerse el loco... ¡jajaja!

A: Bueno, nosotros tenemos una sala aparte, que es de profesores, comemos lo mismo que los menús de alumnos, pero pagamos sólo 2€. Y la verdad que este momento es de tranquilidad, de encontrarte con los profesores que tienes ganas de ver, de hablar, y se habla de todo, al contrario aprovechamos este momento para decir las cosas que vas pensando en el día.

M: Claro, a nosotros nos salían ideas descabelladas, hemos montado obras de teatros, hemos montado viaje, excursiones, no sé qué de cosas, más que bueno, transversal, pero es verdad, las montamos a la hora de la comida, y son divertidas.

A: Es un momento para ustedes, para hablar, para reunirse, un poco fuera del espacio del aula.

M: Si, y eso se necesita. Este espacio se necesita mucho, mucho. ¿Bueno, quieres que te muestre algunas cosas que hago?

A: Vale, así vamos terminando, porque mejor hacerlo poco a poco, y prever otras entrevistas, es que la primera sirve para conocerse mejor, y me da mucha gana de volver a escuchar todo ello, porque seguramente saldrán muchos temas para profundizar, por ejemplo el hecho que haya estado en escuela muy diferente, desde Argentina, a escola Roure, o Hospitalet, y esto podríamos desarrollarlo para la próxima vez.

M: Luego, hay una curiosidad para ti, que no sé si vale la pena, que no es una tarea típica del profesor, sino atípica, que cómo justamente hay una nueva ley, bueno, esta ley tiene unos contenidos que hay que desarrollar, ¿no? En el caso de la plástica, no sé lo de las otras materias, pero son bastante amplio, y luego que estaba por el medio el proyecto de nuevas tecnologías con plástica y música, y se dejó abandonado por parte del departamento de educación. El colegio de llicenciats en Belles arts, Cobalcat hizo una reclamación, después

hicimos un par de reuniones, llamamos un poco la atención, y algunos profesores nos invitaron a armar un debate curricular, que en otras materias ya lo han hecho, o sea que nosotros vamos a la cola, si se puede decir, y entonces pues yo también estoy participando en este debate curricular, sobre educación visual y plástica. Y es muy curiosa la forma de plantearlo, porque una primera etapa fue a cargo de un profesor que también está investigando nuevas tecnologías y tecnologías TAC, o sea de interrelación. O sea el planteo un foro, a través de fórum o de chat, y esto hubiera podido ser un fracaso porque la gente se corta en un fórum, pero fue excelente.

A: Si, me imagino, porque yo he hecho algunos cursos por foro, y la gente se libera más, porque como no hay la presencia, pues...

M: Exacto, y algunos nos conocimos una vez en una reunión grande y ahora solo por foro, y ahora nos veremos el día 4 otra vez. Esto lo organizo el departamento de educación, (de esto no estoy muy segura:) a partir de una presión del colegio de licenciados en bellas artes, o sea que se presiono un poco, diciendo bueno a ver, aquí estamos los profesores de artes, con un montón de dudas, con un montón de problemas, con una materia que cambia mucho, ¿qué hacemos no? Entonces nos han invitado, es abierta como discusión, fueron 10 días de discusión, 2 o 3 veces, enviando documentos, la gente ha enviado tantos documentos, tantas ideas, justificaciones, libros, materiales, recursos, webs, de cómo estaban trabajando, tantas cosas se han enviado que bueno el coordinador estaba desbordado. Estoy desbordado ya, y una vez a la semana, a las 10h de la noche, utilizamos chat, como lluvia de idea, la gente participo y se colapsaba un poco. Y fue diferente porque uno decía una cosa, y tú respondía enseguida, no te lo podía pensar mucho. A ver su análisis.

A: ¿Y esto lo podré ver, lo podrá compartir?

M: Si, sí, yo lo tengo casi todo copiado, he copiado lo que he podido, no todos los chats que es más difícil, ¡pero el fórum sí!

A: Pues es interesante, porque yo como profesora he tenido gana de hablar con otros profesores, de saber que hacían, de ver cómo lo hacían, porque te encuentra un poco sola. El trabajo de profesor es muy solitario, y lo encuentro tan extraño, porque estamos rodeado de compañeros y parecemos sólo. No tenemos las mismas direcciones entre profesores, algunos se interesan mucho más a la materia en sí, y yo más a la perspectiva humana de esta, o sea la educación, la relación con la sociedad, los problemas sociales, para mí el arte es casi como una escusa, es una oportunidad para trabajar los aspectos humanos, relacionarlo con ellos mismos. Y algunos profesores solo le interesan la materia, y otros más el aspecto educacional.

M: Y hay un tipo de profesor que desarrolla la carrera a partir de técnicas y proyectos cortitos, y estos también es bueno, pero según como lo enfoque, yo por ejemplo con el Chema Madoz, he saltado a esto, con todas las metáforas de lenguas, hemos finalmente hecho un trabajo digamos de celebración del 40 aniversario, a partir de Madoz. O sea que los alumnos han recorrido el instituto con la cámara pensando, componiendo como Chema Madoz, con metáforas, con metonimias, la repetición, todo lo que sería la retórica visual. Y como nos fue tan bien, he invitado a los profesores a que pusieran frases como retóricas y figuras pétricas, en una caja, en la sala de profesores, pero siempre pensando en el instituto. Los niños sacaban fotos pensando en el instituto, sobre todo los de 4to de Eso, que se iban, además que estaban muy motivados, algunos de 1er de Batx con todos los 4to de eso, recogían todo el instituto captando rincones para ellos significativos y a su vez los profes hacían frases. Fue un trabajo conjunto, o sea el niño hacía la foto, y el profesor la frase. Después se hizo una selección, con las (profesoras) de lenguas, bueno ya te dije que en mi instituto siempre pasa con los de lengua catalana o castellano, siempre trabajan muchísimo. O sea hicimos una selección, sin

saber de quién eran las frases, claro, entre imágenes, mucho procesos, muchos mail, para ver esta imagen con que frase podría ir, todo esto comentado en un blog. Y entonces esto, bueno al final se hizo el cartel de 40 aniversario, pero nos llevo 3 meses, pero fue al final a partir de la (obra) foto de Madoz. Bueno, yo decía no sea que va a ser muy parecido a una foto de Madoz, pero bueno eligieron esta, yo hubiera elegido otra pero como fue por votación, fue esta. Y al final, dije, le escribiré (a Madoz), le dije hemos trabajado así, hemos hecho todas estas cosas, y ha salido esta foto elegida y es bastante similar a una foto tuya, que no te lo vaya a tomar mal, y el “encantado, encantado”, y salió a ver lo hacíamos, y muy contento, con mucha ilusión. Y como Madoz fue alumno de Joan Brossa, hemos trabajado también esto, el objeto fuera de contexto. Y este artista, ¿lo conoces a este artista? (me muestra un libro) es de Barcelona, el Boris Hoper, que creo estos muñecos, que sirvió para una publicidad, y entonces los niños pensaron que el artista copio de la publicidad, y yo le dije no, no, es el contrario, siempre la publicidad copia el artista. Y hemos trabajado esto también. Hemos trabajado a Madoz, a Brossa, a Boris Hoper y a la Esther Sacristán, que me parece estupenda, o sea 4 artistas que han trabajado j uno según el otro. Y dicen (los niños) se copian, no, (se inspiran uno en el otro) .

A: A mí me pasó lo mismo, con un artista que hizo como maquinas de tubos de plástico amarillo, que son como animales, monstruos, que los hace caminar por la playa, y BMW lo utilizó para su publicidad, y los alumnos me preguntaron ¿pero la publicidad se hizo primero o qué? y yo le dije que no, la publicidad utiliza el arte, y esto les cuestan darse cuentan, como si la publicidad no tendría interés en utilizar el arte, ven el arte como algo externo, que no tiene nada que ver con su sociedad, lo separan mucho, y no al contrario es fuente de inspiración, hay una idea atrás y lo aplican a su publicidad.

M: Bueno, si quieres mira, te muestro en el ordenador, algunas cosas que hicimos, y los blogs, así los podrás mirar.

1.2. 2ndo encuentro con Marta Jiménez

A: He intentado en estas semanas analizar un poco las entrevistas, e ir anotando cuales son los temas que más destacaban en vuestras narraciones, y por ello, en relación a las preguntas que te planteaba, hay una cuestión que me pareció importante, sobre todo en los otros profesores, parece que hay un poco de confusión para definir que es un profesor. Somos consciente de su labor, que es enseñar, pero quienes somos, para que, cómo, es más complejo. Parece que hay muchas versiones, y por ello quería tratarlo contigo, ¿cuál es la identificación del profesor? ¿Qué piensas que debe ser o debe hacer un profesor?

M: Yo creo que el profesor ha de enseñar para la vida, primero, o sea, que claro, cada uno tenemos nuestra materia, nuestro librito, nuestros recursos, pero siempre esta aquello de fondo, que el alumno sepa pensar y sepa actuar, entre las circunstancias, ¿no? Creo que todas las materias tendrían que estar dirigida a esto un poco. Pienso que la mejor manera de formar a un niño, es que sepa pensar, reflexionar, resolver los problemas y que sepa buscar los recursos. Buscar, ¿no? para que cuando se necesite, yo no creo que un niño pueda recordar la cantidad de contenidos que les damos, pero sí que es importante darle las bases del conocimiento, aquello que le permite ir a buscar lo que necesite cuando lo necesite.

A: Claro, que se conecte con el mismo, y que pueda tener las herramientas para...

M: que tenga las herramientas para buscar lo que necesita, ya sea en sus estudios o en un trabajo futuro. Claro, puede ser una definición muy ambigua, pero pienso que la persona,

digamos, preparada para buscar recursos y resolver problemas, es una persona preparada para estudiar o trabajar, que es lo más que podemos hacer en educación, ¿no?

A: ¿Entonces, desde la materia como lo hacemos? Porque por ejemplo, en el arte, los profesores de artes como lo pueden generar. Hay un comentario interesante en la primera entrevista, es que en Argentina, se generaba un microclima en las clases de arte, claro va más allá de enseñar una materia. ¿Cómo aplicas estos fines de la educación en tu materia?

M: A ver, lo que pasa es que siempre estamos coaccionados por un currículo, programa educativo, muchas horas, y esto a veces, es difícil romperlo. Cuando yo no puedo romper esta estructura, me siento muy inquieta ¿no? y finalmente es como un tira y afloja, entre lo que se ha de hacer y lo que va germinando, y en esto es muy difícil mantener un equilibrio. Hay un montón de cosas que se han de trabajar, porque es como un deber que tenemos impuestos también dentro de una institución, que es responder a un curriculum. Yo que hago, programo, me gusta programar, no es que vaya por libre, y programo mirándome las leyes de educación, los contenidos, y tengo unas programaciones muy extensas. Pero si, digamos, en medio de una tarea, de una tarea determinada relacionada a unos contenidos, la tarea se comienza a desviar, dejo que se desvíe, y no cumplo el plan que se había atrasado.

A: ¿Y porque lo deja desviar?

M: Porque pienso que a veces, es que estas desviaciones salen de propuestas de alumnos, de intereses del centro o de inquietudes, es como si se nos va de las manos de buena manera. Y claro, trato de reencauzar, empezar a aplicar a otros contenidos, porque ya no me dará el tiempo. Pero claro, si el alumno está motivado a hacer un par de cosas que yo no tenía planeada, siempre me parece bastante mejor, y surgen muchísimas cosas en medio de un curso educativo, muchísimas cosas que no tenías prevista que a veces vienen hasta del mismo centro, o del barrio, entonces vale la pena aprovecharlas, cuando ves que hay todo un movimiento. Es el caso de los murales de este año, no tenía absolutamente previsto acabar en esta movida. Pero claro, ¿Qué sucede? hay un orden para seguir, una cantidad de curriculum para aplicar (...). Yo ya sé, en 3ero de Eso, que es mi conflicto principal, no nos alcanza las horas para hacer nada de lo que dice el curriculum... bueno nada, no, perdón, digamos las 2 terceras partes. No nos alcanza, digamos que es un miserable crédito de 30 horas, que se convierte en 25, entre un puente, una actividad de evaluación, se reduce a 20hrs, es poquísimo. Claro, en el 1ero cuatrimestre di una cosa, y en el 2ndo otra totalmente diferente, porque es la primera vez que estamos en 3ero de Eso con esta ley y probamos una cosa en el 1er cuatrimestre y fue un desastre. Empezamos con análisis de imágenes, tal, y no nos alcanzo el tiempo para nada. Primero porque me di cuenta que los niños no sabían casi nada de la forma, que todo era un cuadrado o una redonda, o un triangulo, o sea que no diferenciaba lo que era un prisma de lo que era un rectángulo de lo que era un cuadrado. O sea, no sabían, por ejemplo en una publicidad, cuando algo era tridimensional o no, entonces yo he dicho ahora voy hacer un poco de dibujo técnico, estudio de la forma y un poco de dibujo técnico, que sepa más de imágenes, que puedan analizar una imagen mejor. Pues no, tampoco me ha dado el tiempo, entonces claro, se complica muchísimo las cosas. Al final estoy haciendo un mural con ellos, nada que ver.

A: ¡Bueno! ¿Qué materia es?

M: Es el crédito común de 3ero de eso, de educación visual y plástica. Entonces, hemos hecho un poco de todo, pero bueno, se me va a ir el tiempo, y tampoco la idea que tenía a principio de curso la he hecho, ni en un cuatrimestre ni en el otro. Claro, congeniar el curriculum con la realidad educativa del grupo y del centro, es muy complicado. Entonces lo que ha pasado que

ha venido el profesor que está a cargo de la agenda 21, nos ha dicho que había una feria muy importante sobre el día de la tierra, sobre el medioambiente, y a ver que podíamos hacer, entonces he organizado un concurso de ninots, de muñecos, digamos que pudieran identificar al centro y sería un personaje ecologista. Tenían que crear un personaje, y lo he hecho en acuerdo con tecnología, que ellos construirán aquella pequeña escultura, y los niños han diseñado este personaje, y al final no tenía nada que ver con lo que tenía planeado. Algo había, algo, hicimos el ninot emblemático del centro, pues ahora vamos a seguir el curriculum. Vino la directora, nos ha citado a los de plástica y explico que había una guerra de bandas con signos muy agresivos entre sí, que saltan las paredes todas las noches y pintan las paredes del instituto. Una guerra de bandas bastantes peligrosas, y que organizáramos un mural participativo, donde todos participan, todos los niños, para ella es muy fácil decir, todos, los 300, allá, y así todos sabrán cuidar las paredes. Bueno, a ver, venga a pensar, entonces recurrimos a la técnica del estencil, sabes que es aquella la técnica tan típica del grafiti que se agujerea la plantilla y con espray. Así es posible que participen todos y quede algo más o menos bonito. Entonces cada niño con su foto, se ha hecho su estencil, sabes este tipo de imagen de la cara como la del Che Guevara, o la de Obama ahora, porque se utiliza mucho el estencil ahora. Está reviviendo esta técnica, me ha gustado mucho trabajar con esta técnica. Entonces, todos los niños del instituto con su extensil, hemos hecho un cuadricula de color y van estampado su cara. Como yo trabajo también el tema de la identidad, es una forma de meterse en su foto, de transformarla en una cosa sencilla, digamos en un dibujo de lo que se ve, no está lejos de todo lo que hago, pero sí de la programación. Porque tenía que llevarlos a temas de audiovisuales, imágenes, y no me da el tiempo, lo audiovisual lleva mucho tiempo y no da. Lo estoy haciendo en cuarto, eso sí. Pues, ya ves, me dejo llevar bastante, el año pasado hicimos el cartel del 40 aniversario, también ha sido transversal, es poca la oportunidad que aparecen tareas transversales, entonces cuando aparecen así, vienen otros profesores, y esto se podría hacer así, entonces se ha de aprovechar. Entonces claro, sea de una forma u otra, aplicas contenidos, aplicas curriculum, pero a veces no están en las tareas previstas. Yo pienso que deberíamos tener una batería de tareas, yo tengo una batería de actividades, de tascas ya hechas, aunque muchas gente reniegan de las recetas, pero a veces son necesarias, para que cuando te ves así, que de pronto has de hacer un despliegue de actividades en San Jordi, o por la agenda 21, o por lo que sea, que sales del curriculum, para volver rápidamente a centrar todo, pues tiene que tener tareas preparadas. Es lo que ahora me propongo, hacer una cantidad de tareas relacionadas al curriculum y preparadas. O sea, cuando volvamos al programa, las pongo en el moodle, cuando ya las tengo diseñadas y hechas y decir bueno, mira, ahora haremos tal y tal cosa, las tenemos en el moodle, entráis así y vais leyendo todas estas actividades que haremos. Entonces claro, esto nos podría ayudar para tener como un reserva, un banco de experiencias educativas hechas para que podamos cumplir con el curriculum y también que nos podamos salir del curriculum con la tranquilidad de decir, bueno ya tengo esto preparado, cuando vuelva, a retomar, pues cogeré estas tareas. Esta es la cuestión, que supongo que a muchos profesores de arte le pasarán.

A: Si, hay cómo una lucha, bueno, a mi me pasa en historia del arte, en 2nd de bachillerato, hay un programa muy extenso, entonces si tienes que darlo todo, tendrías que dedicar cada clase, cada clase a analizar una obra, no te permite generar un espacio que sale, más libre, hago una relación que es cómo salir a la aventura en la educación, y claro hay una lucha entre cumplir el curriculum y salir a la aventura. El curriculum es ver los alumnos de manera programada, y cuando sale a la aventura es cuando despierta toda esta respuesta a la vida y cuando ves como los alumnos reaccionan. Bueno, claro, yo presiento que los profesores tenemos esta lucha, y la educación en general tiene esta lucha. Porque al tener relación con personas, hay cosas que no puedes tener programada.

M: Tienes que dejarte llevar.

A: Claro, es difícil introducir esto dentro de tanta programación.

M: Si es muy difícil. Ahora, por ejemplo, me está pasando con cuarto, claro, siempre yo me siento una persona responsable, con las leyes, con los acuerdos de centros, aunque casi siempre estoy en contra de lo institucional y los aspectos reglados, pero los cumple, tengo esta condición. Claro, el curriculum de cuarto es muy ambicioso, es un crédito bastante ambicioso claro porque tiene audiovisual, tiene diseño, tenemos muchas horas también, pero cuando empezaron a llegar los libros, de diferentes autores, editoriales y tal, claro unos libros enormes, y claro, a ver cómo vamos a hacer todo esto, aunque tengamos mucho tiempo, es que esto, no.... y es un crédito que yo lo he dado por perdido hasta ahora, digo hemos, porque solamente en este curso, he logrado que el profesor de media jornada, de ARTIC, podamos desdoblar unas horas en cuarto, entonces me ayuda mi compañera solamente 3 horas con los 2 cuartos, o sea en 6 horas, y bueno vamos haciendo y son grupos muy complicados, muy indisciplinados. El año pasado no, este año se ha dado así, sabes hay años que se dan cosas diferentes, son muy inestables emocionalmente, yo creo que son bastantes inmaduros y dan mucho trabajo. Y cada vez que hacemos algo, decimos tarea perdida, sabes cuando dices tarea perdida, entre nosotros, es porque no hemos sacado nada. Entonces con mi compañera, decimos una dará un poco de diseño técnico con dibujo, y otra diseño digital y a ver como sale. Bueno, siempre estamos planificando y a los dos minutos rompemos toda la planificación, es muy curioso, ¿no? ya lo hemos hecho 3 o 4 veces.

A: ¿Y porque?

M: Porque siempre nos salen otras cosas, y ellos son chicos contestatarios, inquietos, movidos, y entonces al final salen otras cosas. Bueno, una vez, justamente, yo creo que era un día de estos raros, yo no he hecho huelga este año, porque me han cansado un poco los sindicatos. No es que esté en contra de ellos, pero no sé, he sentido un poco de agotamiento, y he dicho no haré huelga, y a partir de esto, tampoco me había ocupado de ver lo que decían, ni de lo que están pidiendo, no había tenido tiempo de mirar, pues lo dejo. Y bueno, no la he hecho. Este día vinieron poco niños, porque si que ellos la habían hecho, pues bueno, dije vamos a internet, tenía idea que se había abierto el nuevo Santa Mónica, entonces dije vamos a ver la pagina del centro de arte Santa Mónica que lo han reformado y tal. Entonces encontré ahí la obra del artista Alfredo Jarr, que es mejicano, es un pagina web nada más (recién ahora está saliendo por los autobuses y metros), son unas páginas negras que pone ahí preguntas, ¿Qué es la cultura? ¿Si la cultura es universal? Entonces hemos mirado esto, y les interesó mucho, se habían impactado de esta página, entonces dije a ver, buscar por internet que es la cultura, y entonces se pusieron a buscar, ya te dije, muy poquitos, y algunos apuntaron, y todos, mira, están interesados. Entonces cuando los otros vinieron, le mostramos la pagina, y le dijimos que miren, ahí mismo empecé a grabarlos, a firmarlos, a los poquitos que venían. Entonces cuando vinieron todos, de la clase normal, le propusimos que también miraran la página y buscaron y tal, y les gustó a todos, se podía participar y poner algunas cosas en las páginas, algunos pusieron unas choradas, otros han puesto unas cosas que encontraron en internet, ¡ah mira tú, me gusta! entonces dijimos vamos a hacer un debate, entonces hicimos todo una sesión de debate y yo les iré filmando. Y luego hemos concluido montar grupos de trabajo para investigar que es la cultura y ahí han salido los debates, cosas como la comida, el vestido, o sea llegaron a la conclusión que la cultura era la actividad humana y desarrollada en una determinada región, entonces la arquitectura, catalana, Gaudí, música, música urbana, el grafiti, muchas cosas salieron. Ahora ellos están haciendo pequeños videos, hicieron grupos de trabajo sobre el tema que le gustarían investigar, y están haciendo pequeños videos-reportajes.

Hay que ver lo que acabamos haciendo en el final del crédito. Allá otra vez a hacer grupos nuevos, habíamos dividido en 2 grupos, uno que irían al ordenador y otro harían diseño y

dibujo técnico en las mesas, y ahora nada, todo al demonio, a volver. Ahora están haciendo otra cosa, hemos ido a Barcelona, han filmado, sacado fotos, han buscado cosas, y por el barrio también. Entonces ahora tenemos una cantidad de material a ver si nos da el tiempo para montar todo esto, esta experiencia. Sera finalmente, yo les grabe a ellos, y al verse en el reportaje se dieron cuenta cuando se expresan mal o hay ruidos, cosas molestas, digamos 20 minutos, tengo ya grabado de los debates, y ellos a su vez tendrán sus videos y otros presentaciones de fotos, y no sé cuánto.

A: Entonces salió todo de una circunstancia.

M: de una circunstancia.

A: Pero a veces estas circunstancias son las que permiten hacer cosas trascendentes con los alumnos.

M: Por eso yo no las desaprovecho, por ahí otro profesor dice vale, esto lo hemos hecho un día raro, que no había mucha gente, pero ahora volvemos al programa. Pero yo no, normalmente lo sigo.

A: Intenta ver lo que puede haber ahí.

M: Y si me tengo que cargar lo que tenía planificado, lo siento pero yo pienso, que cuando hay así tanto interés, por algo que no se me había ocurrido, que despertara este interés, y además he notado que cuando yo los filmaba, pues ellos se sentían muy importantes, como que les hacía un reportaje, y ellos se han visto de pronto y se han centrado.

A: Es verdad, cuando haces fotos o los filmas, se toman como otro rol.

M: Si, claro, con las fotos sí que están más acostumbrados, con mi compañera le decíamos que vamos a poner una cámara todo el tiempo a ver si se portan mejor iija, ja, ja!! Bueno he sacado muchos trozos de tonterías que han dicho, bueno yo también me he equivocado mucho, hablo fatal el catalán, también cosas que he dicho mal, nos hemos reído cantidad, cantidad, mientras hablaba uno, otros hacían bromas entonces han visto como ellos se interrumpen constantemente, y después lo difícil que es sacar todo esto del video. Yo lo he hecho delante de ello, y ahora, cortar esta palabrota que no viene a cuenta, y otras cosas que está aquí en este reportaje, mira todo el lio que es. Claro lo he hecho delante de ellos, han visto lo difícil que es cortar, y volver a montar un video, y claro, ahora se cuidan. Ahora cuando se hace el video, los demás se callan, porque saben que además de salir la voz por ahí atrás diciendo tonterías, es un trabajo enorme para rectificar. Así que bueno, ya ha cambiado todo el programa de trabajo en cuarto de eso.

A: Pero bueno, podría ser dentro de la programación.

M: Si, porque audiovisual hay, pero lo que pasa es que también hay dibujo técnico, diseño, análisis de obras, de todo. O sea pienso que es un curriculum demasiado abierto y ambicioso.

A: Pero, si tú me dice, como profesora, la educación para preparar para la vida, es ambicioso también, pero tal vez ellos tienen otra dimensión de ambición. ¿Cuáles serían los fines que se plantean desde este curriculum? ¿Qué te parece que ellos buscan con esta programación?

M: Bueno pienso que si el curriculum está más encajado a dar una preparación general al alumno, y hace mucho hincapié en las TIC y las TAC. Pero en el curriculum en general, lo mismo que el plan Bolonia o las FP, están en función de insertarse en el mundo laboral. Yo veo por ejemplo que todas las experiencias TAC son muy valorables porque se piensa que el futuro

se reemplazarán los libros o las empresas mismas ya están utilizándolas digamos para hacer cursillos con sus empleados. Entonces claro, al curriculum, hay como un trasfondo que es la sociedad preestablecida, y esta sociedad preestablecida tiene unas ciertas exigencias para su funcionamiento que lo marca las empresas, tristemente... o el comercio, o el capitalismo, o como se llame.

A: Vamos a decir que para ti, tu sentido de la educación es más la propia persona, y para ellos, su sentido de la educación el eje es más la sociedad y cómo participan las personas de esta sociedad pero no como personas creativas que pueden aportar algo nuevo, sino personas que se adaptan. Al trabajo no generan una persona que puedan cambiar, aportar o vivificar, ¡no! que se adapte. Pueda entrar e insertarse. Bueno, después de nuestra última entrevista, he mirado el plan LOE, la LOGSE, la primera ley de 1970, sin embargo en todos los objetivos, se ve que lo primero es el individuo, que se forme, pero en relación al curriculum que ellos tienen programado se pierde un poco todo este sentido de la educación. Yo creo que se desarticula entre todas estas programaciones y van perdiendo el sentido principal que es el individuo. Y los que lo recuperan son los profesores, o no, hay profesores que no, hay profesores que su eje es la materia.

M: Es que los profesores tampoco son pedagogos, no tienen porque hacer clases de pedagogía si no se les ha preparado, esto por empezar. Aquí, en España es así, y luego cada uno tiene que enseñar su materia, le parece que con su materia el niño sabrá, no sé, desarrollarse en la vida, y ser un profesional, y ya está. Claro, no se cuenta con el niño que a lo mejor no será un profesional o un universitario, no todos los profesores, pero mucho solo quieren esto, todo el recorrido curricular tiene que acabar en la universidad. Y el niño que no va a llegar ahí, es un problema, esto es un concepto de educación un poco complicado, porque tampoco se necesita tantos universitarios, porque me parece que si todo llegamos a la universidad sobraría, ¿no? Entonces hay muchos profesores que piensan así, el niño que vale la pena es el que va a la universidad, el otro no. Y nos pasa que curiosamente, en plástica, el martes, que tenemos grupos de cuarto tan complicados, tan complicados, porque un grupo ya eran los chicos de más bajo nivel educativo, casi todos eran inmigrantes. Vale, nos pusieron una franja que era esta, en la otra franja, que eran los niños más estudiosos (en mi centro se divide bastante) pues en esta franja, en principio teníamos un grupo bien de número, con bastante buenos alumnos pero claro, todos los demás profesores que tenían esta franja, de ciencias, de lenguas, han considerado que tal y cual y cual eran muy revoltoso y no podía estar en su clase, entonces nos los empezaron a enviar. Entonces fue como un goteo, durante un mes me empezaron a enviar todo el problemático aquel que creaba algún conflicto. Entonces se ha hecho un grupo muy explosivo, lo peor es que hay niños muy interesados y muy inteligentes que quieren hacer un montón de cosas y otros que son estos que están pasando la mala edad, de conflicto o de no centrarse en nada. Y esto pasa seguido, tú ves que hay una selección (de parte de algunos profesores) muy rápida, que estos si sirven para mi materia y los otros que se vayan.

A: Creo que es esto el problema, pone como primordial la materia, es un problema, como van a poner como principal la materia si la educación existe para formar a los individuos. Yo creo que poco a poco se ha ido transformando la educación, si la educación ha existido para formar a las personas se ha convertido en una educación para el conocimiento, donde el eje es el conocimiento que se da y no más la persona que se forma.

M: Yo creo que siempre ha sido así, siempre, y en este aspecto vamos mejorando, poco a poco, creo yo, aquí ha pasado, por lo que yo tengo entendido, es que la educación era mucho más rígida en España, hace muchos años, creo que a los 12 años había una separación para bachillerato o no. O sea, que hubo un periodo que evoluciono, se trato de experimentar otro tipo de educación. Pero que ha fracasado, muchos dicen que ha fracasado, pero no

totalmente, ha fracasado el profesorado, no por su culpa, sino que no estaba preparado para entrar en la diversidad. Y también, se ha sumado todo un problema social, económico que es el mundo laboral tan complicado, entonces claro, ahora hay instituciones educativas que han decidido directamente trabajar para la inserción laboral, sino que habría muchos alumnos que no tendrían que hacer.

A: Si, yo cuando hablaba de la educación al principio, casi busco en los orígenes griegos, pero es verdad que después, poco a poco se ha ido transformando, era muy rígida, y esto se ha cambiando, masificando más la educación, que permitió que todo el mundo pudiera tener acceso a la educación, pudiera continuar hasta bachillerato y que sea más tiempo. Yo creo que en este momento que ha cambiado, hubiera tenido que cambiar la función del profesor, mejor decir su definición. Si antes el profesor era en una posición especial de la sociedad, una persona que educaba a los niños de familias privilegiadas para que tengan una formación, una cultura, para que puedan seguir en la misma línea de los padres, ahora que se ha masificado el profesor también ha cambiado, o tendría que haber cambiado.

M: Pero el profesor no puede cambiar si no cambia su educación universitaria ¿Porque va a cambiar un profesor que ha hecho su carrera universitaria sin la materia pedagogía? ha hecho un cursillo de preparación, de capacitación pedagógica de un año, un curso escolar, claro es muy difícil que cambie. Ahora tú cambia, después que has recibido una determinada educación, con unos conocimientos de pedagogía ínfimos, como para afrontar una clase, entonces claro, es muy difícil pedir al profesor que cambie sin tener, por ejemplo, un año sabático por ejemplo, que no lo tenemos, sin tener una valoración de la capacitación de formación profesional, que no la tenemos (porque es miserable el puntaje que nos dan para esta capacitación) y sin tener tiempo para esta capacitación. Entonces, claro, las claves del cambio no pueden ser el esfuerzo personal del profesor, solamente es imposible, se está dejando a la mano del esfuerzo personal, y del gusto propio del profesor a cambiar o no. Esto no funciona así.

A: Es lo que tú has dicho al inicio, el profesor no es pedagogo, entonces lo que tendría que cambiar es su formación. Es decir, ahora, los profesores que “funcionan” son los que tienen una cierta predisposición a adaptarse a estos cambios sociales, a esta sociedad, y a ser más flexible. Porque tú eres flexible en tu manera de plantear la clase.

M: Yo soy desordenada más que flexible. Soy súper rígida y exigente con los niños, y los chillo, y les digo: esto no puede ser así, y no puedes salir del aula y circular por el centro a tu gusto. Pero claro el mismo desorden al que estoy acostumbrada a trabajar, porque claro, pero tú me dices, en la 2nda pregunta, cuáles fueron las personas significativas en mi recorrido, y claro las personas que me marcaron, son las personas que me enseñaron a trabajar a partir de la desestructuración, a partir del desorden, del caos o a partir de romper esquemas y empezar a crear.

A: ¿Y porque?

M: No sé porque, supongo que era una estrategia pedagógica o una línea determinada de los profesores que yo he tenido en esta época.

A: ¿En argentina, no? ¿Y porque se basaban en esta manera para enseñar? ¿Tienes un ejemplo de algo que te ha marcado?

M: No sé exactamente. Si, por ejemplo, puedo contar anécdotas, desde los profesores que he tenido, por ejemplo Miguel Ángel Vidal, que es un pintor argentino y también profesor y rector de la escuela de arte, pues claro era una persona que cumplía con su curriculum en el sentido

que el ponía su modelo, y enseñaba a pintar, a ver la luz, las sombras, los colores, durante un determinado periodo de tiempo, un par de meses. Y luego comenzaba a hostigarte todo el tiempo para que rompieras aquello que habías construido. Se acercaba a los caballetes, había un momento donde circulaba constantemente por los caballetes haciendo una especie de activismo emocional constante. Hora rompe el cuadro, hazlo mierda, agarra la paleta y tirla contra el cuadro. Y hacíamos este ejercicio, con la paleta de colores, y aquello que lo habíamos cuidado tanto, la forma, mirando cuidadosamente, el que no se animaba no estaba obligado, el que se animaba podía tirar la paleta contra el cuadro a ver qué es lo que pasaba. Y bueno, y por ejemplo, se creó una dinámica de clase con él, estuve dos años y no había oleos que alcanzara. Entonces nos reuníamos a hacer pintura como en la época medieval, claro porque el presupuesto de pintura de arte siempre ha sido muy alto. Nos hacíamos nuestros oleos, por kilos, con pigmentos, yo me acuerdo que iba con el carro de la compra a Bellas Artes, con los botes de pintura de 1 litro o 2 litros por color. Y pintábamos finalmente fuera de caballete, contra la pared y llevábamos un lienzo y ya no teníamos límite de tamaño ni de pintura, una cantidad de pintura que aquello era una especie de orgía. También partíamos de un modelo, que él nos enseñó a romper, era esto la práctica de desestructuración, era impresionante.

A: Pero también trabajaba desde todas las personas que participando, porque si tú dice que parecía una orgia, porque todo el mundo se iba animando.

M: Si, había gente que no, que seguía en su caballete, y había la gente que participaba del activismo del profesor que si que hacia estas cosas, de experimentar, de buscar por otro lado, y de este modelo a lo mejor sacaba otra cosa, y era descabellado, una persona descabellada totalmente y te ponía estas ideas descabelladas en la cabeza constantemente. Por ejemplo un día dijo a la modelo: "puedes irte" y nosotros nos preguntábamos que hará y había ido a la pescadería a buscar unos pescados, unas cabezas de pescados, unas tripas, unas cosas terribles, y, bueno, cosas de estas. Y todo este movimiento muy rompedor, a mi me ha influido mucho.

A: No lo tenía programado todo esto...

M: Yo creo que no, pero su pintura era muy cuidadosa, se llamaba pintura generativa, y se basaba en la geometría, pero de última su pintura era muy ordenada, pero como profesor era muy rompedor. Yo después necesite pasar a otro profesor que era muy ordenado en sus clases, muy reposado, y muy analítico, porque estaba al borde de la locura, te llevaba al borde de la locura este profesor Vidal y entonces, el estaba un poco celoso que hubiera cambiado unas clases de pintura por el otro, es el segundo que pongo, porque también me enseñó muchísimo. Y las clases de pedagogía también era totalmente desestructurante, estudiamos todos los libros que tocaba estudiar, Lowenfeld, Herbert Read, estudiamos mucho a Freud, a Viktor Frankl, bueno, otras cantidades.. Como Freire, corrientes latinoamericanas, pero tú a la hora que vives estas experiencias, estos criterios pedagógicos, o sociológicos de algunos de estos autores, también te lo hacía dramatizar, por ejemplo, yo he dado examen de pedagogía dramatizando situaciones, con disfraces y todo esto, también era muy orgia estas clases de pedagogía. Era bastante impresionante, porque la gente se tomaba estas dramatizaciones con una dedicación enorme, y los grupos secretos, que nadie se copiará de las ideas que hemos tenido, y nos disfrazábamos, y es que era muy interesante toda la clase aquella. Y también el filósofo que te comentaba, León Rotziner, que bueno, que era una especie de monstruo del pensamiento para mi época. León Rotziner es un ideólogo, importante en Latinoamérica, y él trabajaba en la facultad de filosofía evidentemente, pero quería dar clases a la facultad de Bellas Artes, teníamos filosofía también, era obligatoria, no era para escoger, es estética. Y él es, lo decía siempre, mi gusto, no tengo que venir a trabajar aquí, ya tengo mi universidad, pero vengo porque quiero ser profesor de artista, y era muy especial, te enseñaba a pensar, te

enseñaba a pensar. Era, me acuerdo que tenía una melena como de León, tal cual como su nombre, y pasaba entre nosotros, cuando no teníamos asientos, nos sentamos en ruedo, y el pasaba entre nosotros y te miraba y pensaba tu cerebro funcionaba, es que te miraba así. Y siempre con una dialéctica muy fuerte, con preguntas, muy desestructuradora, muy rompedora, mucho esquema de pensamiento que te imponía, y la práctica de pensamiento con León Rotziner para mí fue una experiencia maravillosa. Porque hacíamos monografías, coloquios, debates, era un constante pensar, y nos estudiábamos también los clásicos, estudiábamos filosofía, no nos estudiábamos el libro de clásicos, no nos comprábamos ni un libro pero eso habíamos de aplicarlo. Y este hombre, pues sí que tenía esta cualidad de infundirte esta cosa, de enseñarte a pensar, que para mí ha sido muy, muy, importante. Y luego también, una profesora de diseño, que teníamos diseño en Bellas Artes, los 7 años tienes fundamentos del diseño. Y una de los profesora, que la he tenido dos años seguidos, es que te podías apuntar con la profesora que quería, si te arreglabas el horario, podía buscar a este profesor, así algunos profesores los he tenido 2 años. Entonces esta también era muy rompedora, y también muy rigurosa por el tema del diseño que es muy riguroso, pero también era muy de romper esquema, nos decía, a ver de esto tiene que sacar más cosas, más cosas, más cosas, siempre estaba pinchándonos para que hagas, que generes.

A: ¿Y porque te han atraído las personas que rompían esquemas?

M: No lo sé, a lo mejor yo soy muy esquemática, también puedo haber sido educada muy esquemáticamente, cuestión que estudiar Bellas Artes, no era lo previsto por mi familia, tenía que ser abogado o médico, me va a costar mucho convencerles. Entonces supongo que también allí me había roto algunos esquemas, ¿no? Era la época del hipismo, en España no se va a vivir tanto, pero en Argentina va a ser toda una euforia, va a ser fuerte, lo que fue el mayo francés, va a impactar mucho en el país, en la cultura cotidiana digamos. También mis padres se van transformar, yo creo que mis padres se van a cambiar a partir de los cambios que íbamos proponiendo con mi hermana. Mi madre va usar minifalda. Cosas que no sé si las mamás de la gente de mi edad aquí han hecho esto... tendría que investigarlo. Pero mi madre, un día harta de discutir con nosotras, se puso minifalda y empezó a salir de noche con mi padre, a discotecas y viajes de fin de semana. Porque la mentalidad social cambio mucho, fue una época de ruptura. Una época de ruptura que perdura.

A: Y ahora todos estos profesores que han sido significativos, por su manera de enseñar, metodología, ¿te han influido en tu manera de enseñar?

M: Sí, yo creo que sí, ha influido en mi manera de enseñar y de ser, siempre, estando en Argentina he tenido esta tendencia, además es lo que tocaba, dentro de toda la comunidad educativa argentina, mientras viví ahí, hasta una determinada época, digamos que se enseñaba así, y más los profesores de artes, también trabajábamos lo que comentábamos hace un momento, la cuestión del dialogo entre las artes. Los profesores de artes, éramos profesores de zona, no sólo de un centro, entonces nuestros inspectores que eran maravillosas personas además, que siempre venían a darte recursos, los que venían a traerte recursos pedagógicos eran los inspectores, no venían a controlarte. Entonces estos inspectores crearon todo un sistema de encuentros, entre todos los profesores, como un equipo docente de arte de la zona, profesores de música y de artes plásticas, y luego se sumaron los profesores de educación física, por lo que tocaba de expresión corporal y la danza. O sea también había un momento que trabajábamos juntos con los profesores de educación física, música y plástica. Y estos profesores iban rotando por los centros, era muy interesante algunas experiencias, que hacíamos, de grabado, de pintura, de lo que sea, y la podías hacer en varios centros. También, empezamos a funcionar como artistas, no como profesores, los inspectores nos estimularon mucho la faceta artística. Y nos impulsaron a hacer exposiciones juntos, o sea nos impulsaron mucho a pintar, a trabajar, a hacer nuestros trabajos como artistas. También algunos hicieron Bellas Artes y después de profesores lo dejaron, y te impulsaba a que retomes tu tarea artística

que es importante para ser educador de arte ser un poco artista. Hacíamos exposiciones juntos y conciertos de música, y empezó a ser interesante.

A: ¿Y aquí?

M: Bueno, aquí estamos súper separados, la experiencia de debate curricular, pues nos ha juntado, pero de pronto ves cosas así, como un poco de celos, de ego, no existe esto que digas mira lo que he hecho, y que digan oh que bien voy a tratar de aplicarlo o lo voy a aprovechar o si no mira, aquí me parece que te equivocas por esto o por lo otro. No, aquí es como que la gente mira lo que haces pero nada, y miras lo que hace el otro y no te animas a decir nada, es muy curioso.

A: Hay mucha competición en la docencia. Yo creo que proviene del error de considerar más la educación desde su materia que desde su sentido general. Porque si realmente tu objetivo es formar la persona, tu vas a aprovechar las propuestas de los otros y la fuerza de los otros para generar una mejor educación, pero como esta tan centrado desde un poder de las materias.

M: Si, y no sé, también pasara alguna otras cosas que no acabo de entender, supongo que a la gente joven a lo mejor ya no le pasa, pero también veo que hay como celos, o un profesor con una idea, y lo miran. Por ejemplo el profesor de lengua clásica, no tiene nada que ver con las bicicletas, pero por alguna razón lo hace, y ha creado toda una experiencia alrededor de las bicicletas, la pedalada, y no sé, yo veo que algunos profesores menosprecian a este, bueno, ahora se está haciendo un nuevo plan pedagógico a partir de la pedalada, y pocos le ayuda, dará una charla el próximo día, el miércoles y no se ha apuntado nadie. ¡Como puede ser! un profesor de tu centro, da una charla, y nadie se apunta. No sé, lo veo como una cosa rara que existe.

A: Es que molesta cuando alguien mueve cosas, porque te obliga a moverte.

M: No lo sé, pero a los chicos le encantan, les gustan mucho. Y cosas así he visto mucho, que la gente se complica mucho juzgando al otro. Se pierde muchas energías.

A: Si, lo vivo, y lo veo, sucede. Hay como un recelo de todo lo que está haciendo el otro, prefieren que cada uno se quede en su casilla sin molestar al otro, sin moverse, sin ir al espacio del otro, pero habría que buscar de crear un espacio común, sería lo ideal.

M: Si, es muy curioso esto. Igual tengo esperanza que la gente joven se anime a trabajar más en grupo. A ver yo creo que se ha de trabajar en grupo, en todo, no te lo digo en... , por ejemplo se acabo en política la época de los grandes líderes, yo estoy casi segura, que una persona sola pueda hacer algo, se necesita cada vez más grupos de gentes, diferentes ideas que converjan, porque la situación es cada vez más compleja, no la va a solucionar una sola persona, con una sola idea. Entonces pienso que se van a modificar las relaciones sociales, tarde o temprano.

A: Mira, también es importante en la educación trabajar desde el grupo, la clase es un grupo por ejemplo. Si hay un grupo que es extraño, quiero decir complejo porque no se ha creado unidad, es justamente más difícil poder generar una cohesión entre ellos, cuando no hay una buena cohesión en un grupo es difícil dar la clase, cuando hay un buen grupo se puede distorsionar porque se lo pasan bien juntos, pero te permite generar actividades, experiencias muy ricas. Entonces el grupo es esencial en la dinámica de la clase, pero tenemos tendencia a separarlos, bueno en mi colegio es así, las aulas son cada mesa bien separada de la otra, que no se junte mucho porque distorsiona la clase, y el aula de plástica es la única que es todo junto, un grupo en círculo.

M: Nosotros tenemos mesas que son de dibujo individuales, no están separadas, después tenemos la mesa grande, y los ordenadores, porque el aula es enorme. Lo que pasa es que una sola, antes teníamos dos y hemos perdido una, el laboratorio de fotografía lo utilizamos para dibujo técnico, porque tenemos una sala delante, los taller de bachilleratos, que cada vez son menos lamentablemente, porque tenemos muy poco de dibujo técnico, y como el aula está muy sucia, pues ahí damos dibujo técnico, en laboratorio de fotografía. El aula es muy grande, y siempre pueden circular, siempre es un caos. Ellos se pueden sentar como quieran, ya lo saben pero si molestan demasiado, pues se separan, pero pueden ir a diferentes rincones.

A: Es como un espacio mágico, lo veo así a veces, donde todos pueden circular, que puedan relacionarse. Hay esta tendencia, van al aula de plástica y saben que pueden hablar entre ellos, y no hay el rigor del silencio.

M: Claro, pueden sentarse sobre la mesa, como la pantalla y la pizarra están opuestas, ahora vamos a mirar algo en la pantalla, pues se sienta en la mesa para mirar. A ver, no hay una estructura rígida de espacio, me gustaría tener una aula para escultura, porque claro, la escultura ensucia mucho más, se ha de tener algo especial, pero bueno todo no se puede. De todas maneras se hacen muchas cosas de pinturas, papeleos y tal. Eso es el gran problema, hay un gran redactado de contenidos, y un profesor que está solo en un espacio. Y no de ahí no salimos, no somos capaces de crear otro sistema educativo.

A: Habría que romper, como tu decía, ¿no? pero yo creo, que casi hemos llegado a esto, porque son sistemas que han funcionando bien a cierta época, pero han dejado de funcionar ahora. Tu lo has dicho en la entrevista anterior, cualquier ley que hagamos, es muy difícil que encaje. Tal vez se ha desconectado muchos las leyes que se pueden hacer con la realidad que nos estamos encontrando en las aulas, entonces hay una necesidad de romper con esto. Los profesores lo hacen a veces, cuando tú me dices lo dejo llevar, pues está rompiendo con este sistema que te obliga.

M: Claro. Luego es verdad que se ha cambiado el aula rígida de unos años atrás en el sentido que tenemos otras aulas, como el aula de acollida, que es para recibir a los *nouvinguts*, el aula *oberta*, que es para este chico que tiene a lo mejor dificultades de aprendizaje. Esos son grandes avances, pero todavía no hay un espacio común, de decir a ver, estas aulas como pueden interactuar. Nos cuesta muchísimo interactuar. Por ejemplo, esto que te digo de esténcil, yo tengo un crédito en cuarto, tres niños del aula oberta que vienen una sola hora por semana al aula de plástica. No he podido hablar todavía con el profesor de aula oberta para decirle, mira, en tu aula puede hacer estos esténcils, los niños que sólo vienen un día y no tienen tiempo de hacerlo. Pues no puedo, es que no me da tiempo real. Estamos siempre a mil.

A: Si, está todo muy lleno, todo lleno de actividad que no nos deja un poco de tiempo libre para generar otras cosas. Y también, había puesto como último tema para hablar la educación artística que favorece la relación, genera el grupo y tú mismo en tus objetivos, formar para la vida, para pensar, actuar y ser activos en este sentido, aunque puede parece un caos, una dispersión o una orgía como tu decía, pero yo creo que la educación artística permite esta convivencia con los otros, poder interactuar, entre profesores también, en el aula de plástica sí genera este estado de mini sociedad, microclima, ¿no?.

M: Si, a ver, en plástica, en música también. ¿Tú dice interactuar digamos como con otras materias, en el centro o dentro del aula?

A: Dentro del aula. Yo creo que lo particular del aula de plástica, de música o educación física, tiene la tendencia de permitir de generar grupos y que si en tu misma clase de plástica a veces salís de la programación, yo creo que para el alumno, el aula de plástica es lo que permite al alumno salir de todas esas programaciones de materias.

M: Si, lo que pasa es esto, justamente te lo comentaba, nos han puesto un curriculum ambicioso. Yo entiendo el profesor de plástica, cada uno daba lo que le daba la gana, hace unos años. Yo me encontraba con varias amigas de 3º de Eso, pues algunos daban unas cosas, otros otras, otros otras, y siempre me ha creado un poco de inquietud, hombre es que como se ha generalizado un montón de recetas que podemos hacer la gente se las pasa y se ha institucionalizado. Te daré un ejemplo, tengo un *rajolla* en clase a la que se le ponía yeso fresco, se rompían otras y se hacía el trencadis de Gaudí, y esto era como una manualidad que se seguía, cosas de este tipo, como la serigrafía, una especie de técnica que era poner ceras de colores, y después tinta china, y después con un *puntxo* dibujar, y salía una línea multicolor debajo,... pues había un momento donde todo el mundo hacía esto, era como un recetario enorme la materia. Incluso hay gente que lo sigue haciendo, ahora nos ponen un curriculum muy ambicioso donde tenemos que dar diseño, audiovisual, historia del arte, nuevas tecnologías, pero claro nos han quitado horas, curiosamente cuando nos dan un curriculum mejor nos quitan horas, pero además son clases que necesitan también de mayor preparación del profesorado, de mayor formación y también de tiempo para hacer, entonces hay muchos profesores que reaccionan y no están de acuerdo en cumplir con este curriculum. Y yo creo que el curriculum se va a tener que acotar un poco en nuestra materia, y también he descubierto que muchas cosas que se repiten, sobretodo en nuevas tecnologías, podríamos establecerlas bien, repartirlas bien y no perder tiempo. Creo que en estos momentos hay muchas desorientaciones en la materia, si que el aula de plástica da para interaccionar mucho, tu puedes digamos meterte con la vida del alumno, con su ropa y hablar del diseño de moda, hablar de análisis de imágenes, y publicidad, puedes con los medios de audiovisuales meterte con su propia imagen, se puede interaccionar hasta con su personalidad, digamos con la etapa típica de la adolescencia, y se puede interaccionar con otras materias, de dibujo técnico con las matemáticas o con historia del arte, se puede interaccionar muchísimo, lo que pasa que en estos momentos hay un poco de desorden, y nos sobrepasa un poco el gran cambio que significa las nuevas tecnologías y las audiovisuales que nos toca de cerca y digamos las antiguas recetas que estamos acostumbrados a hacer, que algunos no queremos dejar o algunos no tienen como dejar. Entonces, claro yo pienso que es un tiempo de cambio de transición en nuestra materia.

A: Yo creo que también se han dado cuenta del potencial que tiene esta materia, porque si justamente aula de acollida y aula de educación artística, hay un alumno que no funciona en mi materia entonces lo envié en plástica. O sea que pienso que plástica es lo ideal y que puede salvar a todo, ¿o qué? Pueden salvar, o recuperar, y pienso que desde el ministerio, del sistema están viendo el potencial de artística y por ello lo regulan.

M: Bueno, esto que te envían los alumnos que aquel profesor piensa que este alumno no sirven, me da que ni el ministerio, ni departamento, es sencillamente porque este profesor piensa que nuestra materia no sirve para nada, entonces que puede funcionar como una guardería. Muchos piensan que no estudiamos nada, que no leemos, o que no analizamos. Yo entiendo que un chico puede desarrollar muchas capacidades en plástica y que evidentemente que a lo mejor no puede hacerlo en matemáticas o lenguas, y en plástica puede ser bastante buen alumno. Pero también hay un desprestigio enorme en la materia, y no acaba de encajar bien, bien, digamos no deja de ser una "maría". Y yo creo que esto que nos han puesto tantas cosas, diseño, nuevas tecnologías, si está bien organizado (porque creo que no está bien organizado) se puede empezar a valorar este ART.TIC, potencial importante por otro lado, el

de la comunicación, el disseny. Tienes que pensar de estos equipos, de esta experiencia que yo hago, en principio había 50 en toda Catalunya y no todo se han llegado a dar todos, o sea, pocos disponemos de este recurso, no sé muy bien, cuantos equipos se han montado finalmente. Pero claro, un grupo de profesores que ha tenido la posibilidad de incorporar una cantidad de medios, porque bueno, no solamente porque tengamos ordenadores y internet, nos han dado una impresora de DIN A3 que sirve para hacer revistas, scanner, bueno nos han dado muchas cosas, bien interesantes, que se pueden aplicar en muchos materiales, poster, carteles, y pinturas impresas, ahora mismo el año pasado hicieron murales en papeles impresos muy grandes, dragones, los pequeños, para San Jordi, estaban preciosos. Bueno yo los he fotografiados y he hechos carteles con ellos. Claro son equipos que dan para mucho, pero es lo que tendría que tener todo profesor de plástica previa preparación. No sólo un grupo reducido. Estamos a mitad de camino, estamos en un cambio que ha comenzado que no sabemos muy bien cómo va a encajar nuestra área, yo creo que es positivo pero depende del dinero, del presupuesto de educación. Por esto digo, viendo lo que es el mundo de audiovisual, cada vez estamos más cerca de lo que es el lenguaje entre las artes, es evidente que un chico que está en música, en educación física, puedan hacer expresión corporal y otro que está filmando y pueda hacer videoclip, por ejemplo, es una obra de arte, es un nuevo género ¿no? Este tipo de obra de nuevo género, todavía no tenemos todos los elementos para crearlas y tampoco tenemos la formación, los profesores no están formados, yo no estoy formada para hacer un video clip, con la fotografía y con el video, pero me las voy arreglando sola.

A: Si por una parte te dan muchas herramientas, pero aquí mismo falta de apoyo al propio profesor. Se espera mucho de la educación visual y plástica, pero no dan todos los medios posibles.

M: Exacto. Ahora mismo estamos pensando, en este grupo de reflexión del departamento de educación, se supone que de este grupo de trabajo, saldrán algunos profesores que serán formadores. Pero claro, en la última reunión presencial que se hizo que son muy poquitas, un profesor ha dicho, algo muy serio, es que todos estamos de acuerdo en lo que vamos a transmitir a nuestros compañeros, y claro puede ser que un grupo reducido relativamente que podríamos ser 100, no sé entre la plástica de primaria y secundaria, puede ser que no todos estemos de acuerdo en que curso debemos hacer para nuestros compañeros. Ahora nos toca concienciar.

A: Justamente es tan compleja la materia educación visual y plástica que es difícil de poder establecer unas pautas que se aplique a todo. Yo creo que este conflicto esta, dejar la libertad que tiene educación visual y plástica y también que se está institucionalizando y reglamentando como cualquier otra materia, hay estas dos vertientes.

M: Yo creo que se ha de experimentar estrategias nuevas, por esto de lo que te comentaba de las recetas, o sea, claro de pronto tú ves, no sé, yo veo mi nieta tiene 12 años y tiene una profesora de plástica en 6to de primaria, que es alucinante, yo alucino como trabaja esta mujer. Voy a su cuarto y tiene en fondo de escritorio Vasarely, ella ya sabe quién es Vasarely, quien es Munch, bueno pintan, crean historias, bueno es maravilloso, lo que se enriquece esta criatura, esta profesora de plástica lo que enriquece es impresionante. Es de Menorca. Claro el año que viene hará plástica y música en inglés. Vaya, y la de música igual, hacen danza en educación física, yo alucino con lo que hacen ahí. Pero claro, el mismo niño no tiene los mismos derechos en otro lado parece ser, porque por ahí coges la carpeta del niño de una amiga mía (vino a mi casa para coger libros de plástica para pelear con la profesora) entonces coges la carpeta de este niño, y dices pobre niño, sabes estas cosas de mosaicos, cosas así, o lo que te comentaba de la serigrafía aquella, bueno, cosas muy estructuradas de hace muchos años atrás, muy receta, el niño se aburre. Entonces la madre(artista) estaba un poco afectada,

no sé cómo pueden hacer el arte así. Bueno cuestión que el arte es libre, pero no somos libres los profesores de artes de hacer lo que nos da la gana, o poner el automático, y poner 3 o 4 recetas y venga.

A: Claro, pero creo que ahí no se compromete como profesores de artes para hacer esto, porque justamente la educación artística que hablamos es un libertad donde siempre tienes que tener una dinámica, un movimiento, no puedes repetir lo mismo, a mi me daría vergüenza repetir lo mismo, algunas cosas si porque sabes que te permiten introducir, o comprender, una o dos, pero no sé. Creo que ahí, no están comprometidos, no hay una conciencia... que justamente es lo último que quería hablar contigo, tú en la otra entrevista decía algunos no tienen aún conciencia de lo que es profesor, creo que aquí no están comprometidos con lo que es profesor de artística, piensa que es hacer algunas recetas y punto, no es como formar para la vida, aprender a ver, sentir, poder analizar, no están comprometidos con este sentido, y he visto algunos profesores así, pero bueno, empezó a dar clases en 1965, así que tiene una concepción totalmente tradicional de enseñar o dar arte, a veces mismo me duele escucharlo pero aprendo mucho desde su recorrido.

M: Pero yo no empecé a dar clases mucho más tarde, comencé en 74, te había dicho que la primera parte de la escuela de arte era un magisterio para dar clases en primaria, pues yo enseguida empecé a dar clases, yo hace mucho años que doy clases, lo que pasa he sido artista muchos años. Ahora he dejado de ser artista justamente por el proyecto que estoy haciendo, me lo he pensado mucho y me he dicho mira, ya se te acaba tu carrera docente entonces estos últimos años dedícaselo a la docencia ya que lo has hecho toda la vida, y después lo retomarás. Los niños siempre me han mandado mensajes de creatividad, lo que estaba haciendo yo como artista lo transmitía y viceversa, y entonces ahora mira, he comenzado a hacer retrato, porque he empezado con ellos a hacer retrato, lo he dejado, me da pena, pero no me da tiempo, he hecho retratos a alumnos, y ellos se hacían retratos entre sí. Esto es importante, digamos que el artista, que el profesor siga siendo un poco artista, que siga las corrientes de arte contemporáneo, que vea como va cambiando el arte.

A: Si, tiene que tener una cierta predisposición a estar atento, poder modificar su propuesta, romper con estas recetas, para romper con esto tiene que tener un contacto con el mundo del arte. Y mismo con los alumnos, porque te das cuenta que los alumnos no son las mismas estructuras, que cambian, que no es la misma enseñanza que se puede repetir durante 50 años. Que tiene que ser partícipe de este cambio.

M: Yo voy a Miscelánea, que es un club de encuentro de artistas, no sé cómo se autodenomina muy bien, es una pequeña galería que arriba tiene un bar, luego tiene una botiga, tiene una salita de exposición adelante y un espacio para performance atrás. Te sale 3€ por año hacerte socio, está muy bien. Por ahí, pasando la gente underground de Barcelona, yo creo que es lo único que tenemos un poco underground, también voy a un sitio que se llama la Fábrica en Mahón, creo están relacionados estos dos centros. El sábado pasado había un chico que conozco por mis hijos y a ver que hace este. Bueno hace una música muy fina, muy delicada con el ordenador, acompañada con unos videos, unos videos muy significativos, todos sentados en el suelo, muy bonito. El dice que el ordenador le fue mal, que no era lo que él quería, pero ha estado muy bien. Ah yo no sabía que hacías video, le digo mira son videos del móvil. Anda, no me diga que son del móvil. Es que tenemos montón de posibilidades, y los niños las tienen en sus manos, y ni nos damos cuenta. Bueno y este es un chico que ha hecho arte, la Massana, ha estado becado en Londres, ipues mira que morro que presenta un espectáculo con videos hechos con el móvil! Unos se cogería la cabeza, como puede ser, que horror, por lo menos tendría que tener una súper cámara, y no, con una pantalla muy grande y que suena muy bien. Son cosas muy sencillas, y son cosas muy bonitas, había generado una música muy bonita, muy especial también.

A: Claro, tenía una buena propuesta, más que material, el se encontró los medios para realizarlo. Justamente es lo que nos permite el arte, como generar cosas a pesar de no tener todo el material ideal. Podemos modificar muchas cosas.

Bueno te hago una última pregunta... ¿A partir de cuándo nos empezamos a sentirse profesor?

M: Uy, es un proceso largo, no sé exactamente cuando, yo me sentí alumna bastante tiempo.

A: ¿Con los mismos alumnos, o cuando tu era profesora?

M: Si, cuando yo era profesora, claro también era joven, tenía 20, en esa época tenía el magisterio, en primaria funcionaba como una niña más. Siempre tengo una imagen, la de estar en un aula que daba a la calle, al patio, en un centro de primaria, y que era la hora del patio, y que los niños no salían y yo tampoco, se quedaban pintando. Y cada tanto los profesores venían a ver qué pasaba que nadie iba al patio. Y claro, ahí me sentí como una niña más, los profesores me miraba que estaba haciendo. Y luego cuando pase a secundaria, imagínate ya había pasado un tiempo, hasta que saque la licenciatura, bueno lo primero que me toco fue mi instituto, donde había sido alumna. Yo quería mucho a este instituto y a los profesores también, porque yo era buena alumna. Pero, imagínate, en la sala de profesor, todos me decían lo que tenía que hacer, y que esto, y lo otro, me trataban todavía como una alumna, esto era claro, pasó bastante tiempo hasta que yo me sintiera profesora. Y no puedo saber cuándo fue.

A: Entonces como, cuales son estos pequeños detalles que te hicieron sentir profesora, a veces me pasa que me paro a pensar y que digo, sí, soy profesora. Es como algo difícil de sentir, ¿no?

M: Si es difícil, ahora me siento bien profesora, pero sobre todo cuando un niño recurre a ti o tal, una ayuda en concreto o te reclama cosas, o está en contra de lo que te dice, pero exactamente el año o el día no te puedo decir, pero si me recuerdo, puede ser que en 5 o 6 años, empecé recién a sentirme como profesora, pero he tenido "recaídas".

A: Cuando los alumnos te buscaban como referente o persona que los podía ayudar.

M: Si, en esto puede ser.

A: ¿Sí o no?

M: No sé, no estoy bien segura, o puede ser cuando empecé más bien, a proponer dentro de un claustro de profesores o a opinar, claro todo me sonaba bastante extraño y dejaba que los mayores decidieran, esto fue una sensación de mucho tiempo, y cuando empecé a decir no esto puede ser así, es cuando me sentí empedrada con mis compañeros. Cuando llegue aquí, estaba más integrada en la tasca docente. Esto no quiere decir que no tenga una mentalidad infantil, me peleo con los chicos de igual a igual, mismo un día una compañera me dijo cuando le contaba algo, pero Marta eres tú la adulta. Me peleo, y ahora estoy peleada con una niña, estoy peleada.

A: A veces es bueno estar un poco como una niña, si quieres estar cerca de ellos, es bueno sentirse cerca. Es que te atrapa mucho estar con ellos. A mí siempre me recuerda cuando tenía sus edades.

M: Yo me imagino que dirán la gorda esa, también me dicen che boluda, pero a mí me da igual, o sea que imagínate.

A: Yo también, como hablo a veces desde el acento uruguayo, me sale, y ellos me imitan.

M: Sabes aquella publicidad que dice “los del plus pa’ el salón”, se bromean mucho conmigo sobre esto, porque se imaginan que yo soy así, como estos colgados, hippies “los del plus pa’ el salón” esa es la Marta.

A: Y claro, ellos se montan sus historias. Se hace una interpretación de lo que imaginan de nosotros.

Bueno, ya dejaremos aquí, para no tomarte más tiempo, ahora te enviare esta entrevista, para que la pueda verificar.

M: Si tienes duda sobre la anterior, no dudes.

A: No, perfecto, ya estoy empezando a elaborar algunas cosas desde ella, y una de las cosas que había iniciado, la hemos hablado hoy, que es de aprovechar las oportunidades que nos hacen salir de la programación pero que nos puede permitir generar ricas experiencias. Lo denomino educación kairotica, que sale de las estructuras, de las programaciones para aventurarse, aprovechar las oportunidades y se puede convertir en tu destino y así crear nuevas instancias de aprendizaje.

M: Pues te voy a enviar, que es un poco largo, para que lo mires, este reportaje que he hecho a mis alumnos sobre la página de A. Jaar, ¿qué es cultura? para entender que esto ha salido de la página. Empieza con la búsqueda en google, es como una navegación, es para que veas un poco, justo esta oportunidad. Y ahora vamos a ver el material que ellos hacen, porque me parece que tendré que comprar otro disco duro, porque algunos tienen tantos videos.

A: Yo creo que hay que dejarse sorprender por la clase, por los alumnos, por nosotros mismos, y nosotros también saber sorprender. La sorpresa te hace partícipe, que despierta toda la actividad educativa, no es algo muerto, pero tenemos tendencia a hacerlo rígido. ¿Sólo una última cosa, solo hay profesores de universidad que te marcaron o también de secundaria?

M: Bueno, mi profesora de educación visual y plástica de secundaria también, pero no me acuerdo de su nombre.

A: ¿Y porque? ¿Por qué también era rompedora?

M: También era rompedora, si esta clase era un caos, y al final disfrutábamos, yo me acuerdo que había mucho lio de pintura, siempre había olor a pintura, siempre había agua y ella llegaba y se sentaba en el escritorio, esto siempre me voy a recordar, nunca se sentaba en la silla, paseaba o se sentaba en el escritorio. Y tanto nos podía contar un cuento o cantar, y trabajaba mucho sobre temas, o sea sacaba temas de momento o temas de conversaciones y pintábamos estas historias. Era muy narrativo lo que hacíamos pero sí que nos gustaba mucho.

A: Era como un espacio particular.

M: Si, me iba bien en las otras materias, y mis padres querían que estudie una carrera formal, pero me gustaba arte. Y claro, a lo mejor no soy buena en dibujo, ni en pintura, ni como artista, pero no sé ella es la que me enseñó el mundo del arte. Y otra que fue muy importante para mí fue de la historia, nos enseñaba historia con el diario. Ella también rompía mucho la clase, con el diario pues debatíamos mucho, cosas, y era una clase muy activa, también.

A: Y ahí decidiste ser profesora.

M: Si, ahí decidí ir a Bellas Artes, y también me gusto mucho la parte de pedagogía, en realidad fue para ser pintora.

A: Vale, es que a mí también, mi gusto mucho la profesora de sociología, y estoy estudiando sociología. Creo que lo que te puede marcar una profesora es importante porque puede que sea lo que hagas porque te marco, en mi caso sociología, y no fue la de arte porque no me gustaba la profesora, aunque me encantaba la materia, entonces no me decidía a seguir este camino, pero me decepciono de este mundo.

M: Ah, mira, puede ser. Puede que yo decepciona muchos alumnos. De hecho me he encontrado otros alumnos que me decía que si, que lo había pasado muy bien y tal pero a ser artista, no. Gente que ha hecho historia del arte y pedagogía, si, o nuevas tecnologías sí, pero artista no, además los padres siempre les aconsejas otras vías, así que ningún artistas. Luego en bachillerato de arte sí que he estado también, pero ahora sólo estoy en la Eso.

A: Ah, ¿y porque?

M: Me toco un par de año, y por puntos me han desplazado. Y en principio extrañe muchísimo, claro porque yo hacía muchas cosas, íbamos a muchas exposiciones, pero también me di cuenta que tenían la selectividad de por medio y íbamos muy apretados, y no había mucho tiempo tampoco en el bachillerato de arte para hacer experiencias creativas fuera del programa.

A: Si yo lo sufro, lo sufro.

M: Tienes que estar ahí, sino, claro porque no cumples con los alumnos que quieren dar selectividad.

A: Tienes la obligación de cumplir, ahí sí. Yo lo sufro, de tener este ritmo tan apretado, y se dan cuenta que cuando tenemos tiempo, y puedo generar experiencias para una primera comprensión, lo que sigue es mucho más fácil. Y ahora, para ello Grecia es muy fácil, pero la última parte que la tuvimos que hacer más rápido, ya no siguen. Parece más difícil y sin embargo para mi es fácil pero no he podido generar menos actividades, casi ningunas experiencias que facilite su comprensión e integrarlo.

M: También, en arte contemporáneo depende mucho de las exposiciones que tengan a Barcelona. Yo pues he hecho un pequeño crédito, cuando estaba en bachillerato de arte, que lo use mucho, se llamaba técnicas y tendencias. Entonces los chicos experimentaban técnicas y a partir de ahí, estudiábamos la tendencia. Y había una exposición en Fundación Miró, que me vino muy bien, claro, tú los llevas a una buena exposición de arte contemporáneo, y lo entienden todo, lo han de ver, y si no hay nada este año...

A: Bueno, este año no hemos tenido mucho, poca, buena una de Rodchenko, pero no es arte contemporáneo, no, no hubo.

M: Si a veces hay vacios. Luego la Eso, es un tostón pero se puede hacer cantidad de cosas. Y yo he observado, donde se hace bachillerato de arte, está desmerecidos, desatendidos los alumnos de la Eso. Primero porque casi nunca hay lugar en el taller para ellos, luego porque los profesores están pendientes de bachillerato de arte y en la Eso no se lo presta mucha atención.

A: Bueno, en mi colegio estamos un poco separados, mi compañero se ocupa de la Eso, y yo bachillerato, pero porque es el que lo ha elegido, porque hay mucha presión en bachillerato

por la selectividad. Pero a mí me gusta mucho bachillerato, es muy agradable con los alumnos. Pero cuando doy substitución en la Eso, y veo que descubren las cosas, son más niños, no sé, el otro día querían dibujar un escorzo, y no sabían cómo hacer, y sólo le hice dibujar, le puse en una situación con el objeto en frente y en posición, y les salió... no lo podían creer, estaban felices y me agradecían. Hay una ilusión que transmiten muy linda, que parece que le afecta más que a los bachilleratos que ya están en su camino.

<http://www.marta-jimenez-albiol.cat/fet-d-arxiu/7anim/cultura.wmv>

1.3. 3^{er} encuentro con Marta Jiménez

Mail enviado:

Hola Marta,

Ya he podido poner las ideas un poco en orden, y quería preguntarte si podía venir a buscar la otra parte de la entrevista corregida, y ¿¿aprovechar para hacer unas últimas preguntas??

Te quería plantear directamente algo para ir pensando en ello, para cuando nos encontremos. No sé si es así, pero intuyo que hay como una cierta dualidad en ti, o dos polos que conviven (para no hablar de dualidades), una es este "desorden", el caos que heredas de tu formación universitaria, y lo otro es que siento que tiene un compromiso de responder a lo institucional que pasa por las programaciones, curriculum,...ect. Perdona si me equivoco...

Así que para ir más allá de esto, te quería plantear que te imagines varias cosas para reflexionar juntas:

- plantear una nueva educación visual y plástica (sin programación previa ya hechas, ¿que plantearía como artista, profesora, crítica? ... algo nuevo o mejor dicho algo que sabes que correspondería a lo que esperas, que vives y quieres aportar)
- que plantearía como formación en arte y educación (ya para universidad, es decir para los futuros educadores de secundaria y arte)
- que plantearía como educación (en general, más allá de cualquier materias o disciplinas).

Se trata de justamente olvidar lo que ya está hecho desde la generalitat o cualquier lugar, tal vez rescatando la formación que has recibido, la que rechazaste, la que te marco, la educación que tu planteas, la que crees que debe ser, lo que podemos aportar a los alumnos, y el lugar del arte en ello.

No se trata de montar una programación nueva, sino cuales son los puntos, los elementos, las bases, las ideas, los pilares que destacaría para estos 3 planteamientos.

En fin, es una propuesta, si te parece demasiado denso, no te preocupes, que podemos tratar otras preguntas. Se trate de que no sea tan largo como las otras veces, pero que sea como a modo de conclusión de tu narración.

Un abrazo. Ya me dirás algo, y gracias por toda tu disponibilidad que has dado hasta ahora, y tus reflexiones.

apolline

A: Hablemos del tema este, que me comentaba, que hay gente que busca crear nuevas, aprovechar estos cambios de leyes para crear nuevos espacios...

M: Nuevas posibilidades. Lo que pasa es que nosotros, veo que hay 2 tipos de personas, mira, las personas que ya van a estar en contra de la LOGSE, por lo tanto ya se han cerrado a

cualquier tipo de cambio, que no le va a gustar la LOGSE, y las personas que van a trabajar con LOGSE y van a descubrir que si que había errores, pero que van a valorar positivamente el cambio, y ahora con este nuevo curriculum, pues lo que casi todas las materias comprueban es que es muy abierto. Claro, a ser más abierto, deja más espacio al profesor, y a los centros educativos para que lo adapten según sus circunstancias, no. Entonces, claro, da más trabajo, es mucho más trabajoso, con el curriculum abierto y digamos valorarlo bien, ver que es lo que quieren, que es lo que están diciendo, y ver con que de todo esto que te han dado, trabajas. Entonces se crea más debates entre profesores. Yo no es que siempre he hecho caso a los curriculums o a las leyes, no siempre he estado pendiente de la programación, pero sí que en este momento de mi vida, si que estoy motivada. Hubo unos momentos de mucha motivación en Argentina, que fue uno de los pocos momentos de democracia, fue una democracia muy complicada porque hubo muchos años de golpe militar, se había hecho un tripartito, estaba el partido comunista, el partido peronista, y la sección de izquierda del peronismo, y estos pues, cultura y educación había tocado la izquierda y han organizado una reforma educativa, donde todo el profesorado participo, a partir de los claustros y con los sindicatos también, había un sindicato, no veinte, uno, y este sindicato trabajo muy activamente en esta reforma, con este cambio curricular. Tal es así, que un miércoles por mes, se suspendía las clases, todos los profesores en claustro, obligadamente participaban, era una faena más en horarios de clases, se suspendía las clases 2 horas antes creo o una hora, y nos quedábamos en claustro. Claro, estaba aquella que se llevaba el tejido, para tejer y pasar de todo, yo hagan lo que quieran, que yo paso, su obligación igual era de estar ahí, pero la mayoría participaba, se discutía mucho, se llenaba unas rejillas en esta época, y luego se lo enviaba al distrito, el distrito sacaba unas conclusiones, y así iba subiendo desde abajo arriba la propuesta. Entonces claro, fue un año largo de hacerlo, y sobre unas bases y la gente sintió que participaba, y estaba muy enrollada.

A: Y claro, anima más a los profesores, parece que está participando de su campo, no es algo impuesto.

M: Exacto, cada uno decía lo suyo, las cosas que ahora que se sobreponer de una materia a la otra, que hay cantidades con las famosas TIC, estás claro, no habrían pasado si cada profesor daba una propuesta de su materia y la discutían con el de la otra materia. Y bueno, ya estaría todo organizado, y esto es lo que está por hacer todavía en este curriculum.

Y esto, mira si será curioso, la impresionante participación de los profesores, con esta ley cuando vinieron los militares, sabes este golpe militar que fue muy cruel, pero además destruyo importante estructura económica y de todo tipo, política, y sociales, sindicales, pero no se animaron a tocar la ley de educación, si algunos decretos, claro pero no la pudieron tocar porque es que todos los profesores y maestros habían participado y han hecho. Claro era algo de ellos que no se podía tocar. Fíjate que defensa fue tener una cosa consensuada antes cualquier circunstancia, antes cualquier cambio político, lo importante que es el consenso, la participación, y todo esto.

Bueno esto por un lado, por otro lado, este me enganche con la ley esta de ahora, claro, me he preocupado de leerla un poco, por esto era abierta, todo el mundo comenzaba muy abierto, muy abierto, y esto a mi me ha gustado, entonces me he interesado porque he pasado muchos años también analizando todo ley y toda planificación, con planificación muy sencilla. Por eso ahora, por ejemplo, es tener una planificación muy extensa del departamento porque estoy sola digamos, porque va y viene chicos jóvenes, casi siempre tengo chicos jóvenes, estos chicos jóvenes, por lo general estudian el curriculum, hacen cursillos para oposiciones, están en el tema del CAP que está más avanzando, entonces necesitan mucho material, y también ellos aportan muchos materiales, entonces estos últimos años me he esmerado mucho en las programaciones justamente por ellos. Ellos también, la gente interina han presentado programaciones para que venga la inspectora, y la inspectora bueno reviso las clases de este

profesor o profesora, reviso las programaciones, las unidades didácticas. Claro todo esto tiene que estar muy bien encajado para que una persona joven no se pierda, claro, esto nos pasó este año. A ver, donde están estas unidades didácticas, donde esta esto, está aquí, mira día y hora, está hablando de Van Gogh por tal y tal cosa, no, sacas la carpeta y para un inspector es muy importante ¡¡jajajajaja!! Claro, entonces estas cosas, me he esmerado a tenerlas toda en regla porque ya te digo vienen profesores de prácticas, profesores de interinos para pasar oposiciones, y todo esto son movidas legales.

Bueno, y después, claro, a ver, como podía yo plantear una educación visual y plástica nueva, diferente, sin programaciones, claro yo volvería a lo de antes, como esto no puede ser. A ver, yo he tenido una experiencia placentera en Argentina con la educación visual y plástica, aquello que te comente, trabajábamos con música, éramos artistas en acción, y se nos reconocía. Y esto pues ha funcionado bien, y siempre ha sido para los chicos un lugar diferente. Luego aquí, sí que me he estructurada en la secundaria porque yo he estado en la primaria, y en la primaria cuando yo trabajaba en la *escola Roura*, que era una escuela muy especial, no. ¿Qué hacíamos? hacíamos una plástica bastante diferente a lo que hago ahora en secundaria, por ejemplo, con los más pequeños trabajábamos con un chico que era bailarín, escultor, era de Canaria, era un chico extraordinario, y trabajábamos a partir de los juegos simbólicos, a lo mejor, entre terapia y plástica. Era algo muy especial y había cogido el juego de construir casa de Abelasuri porque bueno a todos los chicos les gusta construir casa, no. Y entonces, de ahí sacaba algunas ideas de porque los chicos hacían esto o lo otro, y hablamos mucho con él, nos quedábamos horas hablando de los niños y los chicos iban haciendo maquetas y después construían la casa en 3 dimensiones y después finalmente hemos acabado en un gran patio construyendo un *mispacio* digamos, un espacio que los chicos crearon con su fantasía. Había una zona donde ellos querían que fuera un lago, donde nadaban, otra zona que era montaña, que querían pasar por túneles, había como una zona de obstáculos, otra zona donde se maquillaban, o estaban vestidos de alguna manera, o se pintaban. Los padres participaron mucho, hacíamos muchas cosas de este estilo.

A: ¿Aquí, en la *Escola Roura*?

M: Sí, en la *Escola Roura*, era muy, muy interesante. Claro había pequeña clases de historia del arte, les enseñaba los pintores, quienes eran, como pintaban, y tal, pero por lo general todo iba saliendo... a ver, partíamos de algo, de un proyecto y luego íbamos dejando que los chicos vayan creando, no, su propio camino, digamos, que de la casa podían pasar al patio, que de la casa algunos a lo mejor no querían ir al patio, preferían un dibujo más trabajado con papel. Bueno, con las casas hemos trabajado mucho, y luego, también se dio, a ver, esta escuela, se le dio un edificio, que se construyo, público, lo construyo Jaume Freixet, que no era totalmente público, era semi-privada. Y el arquitecto, un buen día, entre toda esta dinámica, vino y quiso hablar con los niños y mirad que aquí a poco empezaré a construir vuestra escuela, y la he hecho así, y le enseñaba los planos, entonces todo cuadraba, sabes cuando todo cuadra, a los niños les llevo un ataque de ver cosas que estábamos trabajando. Estábamos trabajando el diédrico, planta y alzada, y el tema de construir, no. Entonces, claro, los niños han querido construir la escuela en cartón, así que fuimos al predio, donde se hacía las obras y hemos juntado cajas de cartón, días, días y días y vestidos de paletas hemos hecho una maqueta grande de lo que sería la escuela, que ahora se llama Auro, esta escuela.

Bueno, esta forma de trabajar de la casualidad, de lo que propone los niños, dejarse ir digamos, es algo que siempre he hecho, a pesar de estar en un plan de trabajo, y después volver a lo que falta aprender. Pero claro, como puedes en una institución tan rígida, como es la secundaria, llevar algo así, cuesta, porque, lo primero que pasa es que suelen criticar otros profesores, decir que no hay un plan de trabajo, que no sirve para nada, que los niños hacen lo que quieren, que le pones la mejor nota, a veces he tenido que sacar trabajo de niños y justificar, porque a mí me gusta justificarlo, y se quedan de piedra, porque este niño que no

viene a clase, le digo, pero a mí me viene este niño, y ahora con los ordenadores es más fácil, porque entro en la carpeta del niño y digo, tal día ha hecho esta foto, lo ves, la foto lleva la fecha, entonces se quedan, y lo ha retocado así y así, le tengo que estar explicando, si le pongo una buena nota no por pasar de todo, sino que ha venido y ha hecho cosas muy bien. Bueno, y esto pasa bastante seguido, y se crea está aurea de desprestigio de la materia, como no enseñan nada, todo está bien, entonces todo tienen buena nota. Es un rollo.

Cuestión, lo que he visto ahora, que podría ser como un término medio, entre esta forma un poco anarco de funcionar que tienen muchos profes de plásticas, no solo yo, y una cosa semi-institucional, y se haga, podría ser un curso que he hecho yo ahora mismo que es de la práctica reflexiva. Y si lo de la práctica reflexiva se comienza, o metodologías que salgan un poco de ahí, se comienza a ser aceptadas, digamos, como algo que no es un simple juego, que es una metodología. Pues esto sería muy fácil para muchos profesores, que podríamos trabajar de formas más abiertas, es que no sé si sabes bien qué es esto.

A: No, la verdad que no sé, imagino pero no sé.

M: Por eso te he hecho fotocopias, porque seguramente lo sabes pero... mira, estas fotocopias, después digamos que es viejo esto ya, no es nuevo, pero digamos que aquí, últimamente se está poniendo un poco de empeño, para coger esta práctica. Y luego Olga Esteve, que es la con que he hecho el curso, pues explica un poco lo que es la práctica reflexiva, hay un libro también, esto es el modelo Alac, modelo de formación. Esto lo he cogido desde apuntes: deriva de las necesidades de actuación... Siempre se trabaja como ciclos de reflexión, entonces es redescibir constantemente la práctica docente, hacer un autoanálisis, que hace, que creo, que creemos, que hacemos, porque, y después se hace como un contraste con la teoría, por ejemplo, que es el curriculum, con tus pequeñas teorías, y con la teoría más grande o con las teorías de los compañeros, que siempre se le dice las t+t, y después vuelves a redescibir la práctica. Entonces siempre se trabaja con este ciclo reflexivo, pero se exploran estas alternativas, por ejemplo, de actuación.

O sea por ejemplo tu actúas como profesor, entonces atiendes a esta actuación, analizas este ciclo. Después tratas de concientizar estos aspectos esenciales, y entonces sigue el círculo y se hace un pequeño ensayo. Si tu miras los diagramas, son como círculos, tu cuando me has hecho esta pregunta, que como definiría la educación, o como aportarías a la educación, enseguida, no sé si porque estuve haciendo todo esto, pero yo me imaginaba un ovillo, ¿no?, como un ovillo de lana, o de hilo, entonces que todo tiene un hilo, pero tampoco es importante encontrar..., empezar por un principio y tener un final en este hilo, pero si es importante que tenga esta continuidad, o sea, tu puedes tu puedes meter el dedo y sacar por la mitad un trozo de hilo, de la madeja de lana, y empezar un camino, que sea para un lado o para otro, lo importante es poder recorrer este hilo. Podía ser los conocimientos, las actitudes que el niño ha de aprender, pero que no sea tan importante para nosotros, a lo mejor sí que lo es para las matemáticas, de saber sumar y restar para pasar a otra cosa, pero puede que no sea tan importante para nosotros llevar al principio una cosa en primer ciclo y después al final, habrá cosas más técnicas, no, dibujo técnico, y tal. En este desorden aparente, si que se podría ligar, o sea, yo podría encausarlo para no solamente sentirme mejor conmigo mismo y cumplir con la ley si no también para poder traspasarlo a otros colegas, porque si hay un desorden tal nunca puedes transmitir, mira esto me ha ido bien, esto se podría hacer ¿a ti qué te parece? porque si es un caos, no se puede. En cambio si tienes esta idea del hilo y de la continuidad, de ir trabajando siempre como en círculos, abriendo, cerrando este círculo, entonces sí que puedes mantener una coherencia que es lo más difícil. Entonces esto, entre todas estas definiciones, dice la característica de una metodología centrada en los supuestos del aprendizaje reflexivo, entonces sobre todo es una metodología para ayudar a las personas que están en formación para construir un conocimiento nuevo, y competencias nuevas a partir de su conocimiento y de su experiencia. Entonces claro, esta idea digamos, sale de Vigotsky todo

esto, esta idea nueva se centra mucho en la experiencia del profesor, la Olga Esteve dice mucho descubrir tu propia gestalt, sino tu propio *tarama*, tu propia conducta, y si no modificarla, controlar la parte negativa, potenciar las positivas, esto se le llama también la zona de desarrollo cercano, o zona de *desenvolupament proper*, esto ya lo había hecho Vigotsky en 78. Entonces claro, esta cosa de cognición, interacción, aprendizaje continuamente relacionado y bueno, es digamos es ir construyendo el tejido cognitivo de los niños, es ayudarle a construir, tu a veces explicas cosas y te das cuenta que esto es un colador, un colador con agujeros grandes, no, que las cosas pasan de largo, es como si vas a colar los macarrones y se van todos por los agujeros, y no quedo nada. Si hacemos este giro para que los macarrones se quedan ahí, es sencillamente una cuestión de intuición, porque a veces. Entonces ahí falta algo previo, porque esta tarea, esta clase les va y viene, no le quedas nada en absoluto.

Entonces, eso no pasa con las imágenes, te das cuenta que han aprendido un montón porque encuentran cualquier cosa por ahí..., entonces claro, a ver, este tema de trabajar así, que no es fácil, porque uno se deja llevar, se puede controlar, sobre todo por un profesor que está chalado, haciendo continuamente una reflexión. Yo apunto mucho, a ver qué he hecho, yo llevo un agenda cada día y de cada clase, pequeña, y con 4 frases a lo mejor pero me gusta decir que en esta clase hicimos esto, y han dicho tal cosa, los niños estaban pensando en el lio que hubo con la cap d'estudi y que pintaron la pared, detalles pero yo sé porque que esta clase no la tengo que contar como válida, porque ha habido otras cosas, que no funciono. Y cuando ha ido bien, sí, y porqué, y esto lo anoto casi siempre. Entonces claro, estas mujeres, que son dos en realidad, siempre están hablando de cómo debemos ser los profes, entonces dice que el profesor ha de entender por ejemplo, que su acción pedagógica, se ha de mover dentro de lo que se denomina un ajuste pedagógico, un ajuste en la ayuda pedagógica, se basa primordialmente en esta zona de desarrollo cercano, que es una cosa de experiencia personal de alumnos y de profesores. También debe controlar su saber teórico en los momentos necesarios, no, entonces, dejar digamos que el saber teórico sea como una cosa secundaria a la experiencia, a la experimentación. Entonces todo esto, yo lo he estado experimentado un poco y también lo he charlado con otros profesores, pero bueno, lo que he hecho por ejemplo es esto, esto lo hemos hecho con otras chicas, mira por ejemplo, en esta charla que ha dado Olga Esteve, nos ha hecho hacer, esto lo hacen en muchos cursos, y seguramente lo has hecho tu, es el rio de tu aprendizaje personal.

A: Ah, no lo he hecho...

M: Es interesante, no tienes mucho tiempo, lo has de dibujar en 6 minutos y ahí te das cuenta cuantas cosas y experiencias, que no tiene que ver con los contenidos, te han formando. Claro, empiezo así un rio muy plano, como me ha influido mi profesora de plástica, Bellas Artes, la eterna dicotomía entre ser profesora y ser artista, y como eso se fue juntado en algún momento, porque me he vuelto muy conceptual en el arte y pude juntar varias cosas, no. Entonces claro, si tú haces esto ya te aclaras cuantas cosas del hecho cotidiano te está influyendo en el aprendizaje, en tu propio aprendizaje, entonces imagínate los niños iguales, no. Esto por ejemplo, cuando se hace, se comenta con otros compañeros, y normalmente hay coincidencias, casi todo, sobre todo si es de la misma materia, hay muchas coincidencias, incluso viviendo lejos. Imagínate, hay algunas personas, y no a mí, el cambio de país no me ha aparecido en general, pero por ejemplo a otros compañeros del grupo, le marco de pasar de un pequeño pueblo, a vivir en Barcelona, y esto le ha marcado tremendamente, yo, no sé, como fue de ciudad a ciudad, a lo mejor no me ha marcado, no sé, me ha cambiado mucho Barcelona, pero no lo he marcado.

Cuestión, hemos pensado mucho en la materia y da la casualidad que tu preguntas esto, y esto te puede ser muy útil, porque también nos hemos dado cuenta que había cosas para enseñar, o temas para tocar con los niños. Para enseñar, lo digo, así entre paréntesis, porque realmente

con los nuevos lenguajes, con las Tics, los niños saben muchos, mal organizado, entonces a veces son conocimientos que se han de organizar, y relacionar unos con otros, porque a veces ellos saben más que nosotras. Entonces tu les puede explicar algunas cosas, y hacerles entender porque no pueden tener todos los programas en cualquier sistema operativo y todos al mismo tiempo, porque ellos todo lo cogen nuevo, nuevo y se bajan, se bajan, se bajan, y a veces no le funciona los ordenadores porque esto puede ser incompatible, puede crear una incompatibilidad, y ahora no te salen las cosas, pero ellos iguales lo saben hacer. Puede tener estos problemas técnicos que les puede ayudar y los de tecnología más o también pueden tener una idea muy poética o muy artística pero que no saben cómo transmitirla. Entonces bueno, ayudarles en esto, y hemos hecho como un círculo, hemos puesto así una zona de dimensión social y cultural, que podría estar, en general hicimos 5 globos que era lo más importante que pensamos que se había de trabajar, que era los procesos de creación artística, no están ordenados de ninguna manera, es esto del novillo o del círculo que tu puedes entrar por cualquier lado, por ejemplo, el proceso de creación artística tanta de técnicas de estímulos, técnicas de expresiones, acercar solución, soluciones divergentes y convergentes, cerca sistematizar en la red, procesos proyectuales y beneficios de la expresión, sobre todo, como beneficios personales, de poder expresarse. Después lo hemos ligado con desarrollo, pero no es que esté totalmente ligado, pero bueno, a ver puede ir el globo a parte pero bueno quedo como un poco ligado. Es desarrollo personal, expresivo, estético y social que es estrategias metodológicas interdisciplinarias, actitud crítica hacia los medios, autoevaluación, práctica reflexiva que es esto, cambios metodológicos, crear nuevas gestiones de aulas, nuevos espacios del aula, y esto lo hemos ligado con una competencia, que más o menos, no es todo cerrado, todo es bastante abierto, que es autonomía y iniciativa personal, interacción al mundo físico, *aprender a aprender*, y la competencia social y ciudadana y convivir en el mundo.

Entonces esta, también esta competencia la hemos ligado a su vez con estos nuevos lenguajes y producción artística, o sea cinema, la imagen en movimiento, la fotografía en el mundo del arte, desarrollo de propuestas con herramientas digitales, creación plástica, diseño gráfico, dibujo técnico, blogs, webs, moodle y xarxa socia. Trabajo en xarxa, porque se puede dibujar, hoy en día se puede dibujar, se puede hacer animación, hay programa que te metes y haces todo esto. Entonces trabajo en xarxa y exposición en xarxas sociales, entonces estos de la producción artística, procesos de creación artística y los nuevos lenguajes lo hemos ligados todo con estas competencias, pero también están con las competencias digitales. Entonces luego hemos trabajado la función de la comunicación visual, por ejemplo el mensaje visual, discurso connotativo, funciones de la imagen, el mensaje visual y los medios de comunicaciones, tipologías de la comunicación, la diversidad de lenguajes en el arte, la imagen fija como arte y como diseño, la capacidad de representación ideográfica, si un niño tiene una idea, que pueda representarla gráficamente, que esto se ha perdido, que es el dibujo, el dibujo en sí, el dibujo al natural, incluso el sistema de representación y el dibujo de ficción, no. Entonces esto, con la interpretación de la obra de arte, lo hemos ligado tanto la función de la comunicación visual, lo hemos ligado con la interpretación de la obra artística, no, análisis de imagen, criterios estéticos, historia del arte, arte contemporáneo, juicios y prejuicios, críticas, el mensaje, la lectura de los medios de vuelta aparece, o sea que como todo... o sea cada globo tiene un poquito del otro, del que sigue, y entonces si esto sería una competencia en comunicación audiovisual, en comunicación artística y cultural.

Aquí, hemos puesto frases como dimensión social y cultural, interpretar y crear, explorar y percibir, dimensión social y cultural también de vuelta, como que todo esto, toda esta actividad que es crear, interpretar, dar la dimensión cultural, comunicarse visualmente, o con otros medios que no sea la palabra y tal, pues lo hemos dado como un objetivo general que es este, que dice: arte, función individual y social, motor del pensamiento, el yo, el entorno y la cultura. Como que el arte, en realidad, que no nos olvidamos cual era el objetivo general, era como el motor del pensamiento. Claro, puede haber unas materias que llevan directamente a

desarrollar el pensamiento abstracto como es matemáticas, físicas, ciencias, pero no llegan a desarrollar la creatividad, la investigación, el afán de descubrir. Claro, he llegado a responder a un profesor que me ha discutido en cuestión de horas en último de curso para nuestros créditos, le he dicho mira tú tendrás buenos matemáticos y buenos físicos pero no sacarás de aquí jamás un buen investigador. Jajajajaja. Porque esto lo tiene que hacer junto conmigo aunque no te guste, porque un investigador se puede hacer desde el arte, y se puede generar desde una actividad que te enseñe continuamente a investigar, buscar, crear y resolver problemas.

A: Justo, es lo que comentaba con Isabel Herrero, que hace pocos días que la encontré, y le decía que creo que el arte, al final es la disciplina que más corresponde a lo que se está generando ahora, personas creativas y móviles en todos sus aspectos de trabajos.

M: Y saber resolver los problemas y moverse de un lado a otro.

A: Exacto, no puede ser personas fijas que tenga una lógica y aplicar un modelo ya hecho, que esto te lo genera un poco la matemática, o la gramática, en este aspecto, el arte, toda la enseñanza artística tiene este aspecto actual.

M: Total, por eso que yo creo que la importancia es en la escuela, es muy, muy transcendental y que no estamos defendiendo la materia, yo no le echaré más la culpa a nadie, sabes, empezare a ver las tonterías que hacemos para no hacernos valer porque tenemos muchas inseguridades.

A: Ya, al no estar bien valorado.

M: Exacto, entonces aquí hablan un momento, que todo proceso se tiene que alejar de la lógica, me gusta que diga esto Olga Esteve, escribe algo como: “desde esta premisa, es necesario crear una relación de simetría entre expertos y no expertos, y formadores y formados,... o alumnos y profesores se puede decir.... de tal manera que se evite que surjan sentimientos de presión, de miedos o de frustración, entonces en este punto es decisivo la actitud del más experto, se trata de una relación que no ha de organizarse sobre la lógica, de la relación entre experto y asesorado, en la cual uno es el que sabe y el otro es el que escucha.” Claro aquí está un poco toda la clave de todo lo que se está hablando, de la construcción del conocimiento en conjunto, no.

Entonces, bueno esto es muy fácil de poner con los alumnos, tu pones un poco de teoría, puedes hacer una práctica, hacer una investigación, ellos saben al final más cosas que lo tú te imaginas, porque saben buscar más rápidamente en la red, o lo que sea, en internet. Entonces esto es un poco lo que me ocurrió como respuesta para que tenga también un sentido de... no por adherir a una corriente pedagógica, sino para organizarlo, no. Por ejemplo este segundo punto: “¿Qué plantearía como formador de arte y educación ya para universidad, futuros educadores, secundaria de arte?” O sea es un poco esto, este tipo de construcción del conocimiento, “¿Qué plantearía como educación en general?” o sea yo lo plantearía como general, esto de la práctica reflexiva, para todos los educadores, y concretamente para el arte, me gustaría, obviamente basada en esta, pero esta idea de coger los conocimientos como esto, como un enorme círculo, y si es posible imaginarlo como una madeja de lana, donde todo se va entrelazando, se va haciendo como una espiral, y tu puedes coger cualquier punto del hilo e ir para adelante o para atrás. Sabes que hacer recorrer la madeja con aquellos niños, con aquellos universitarios, tú has de recorrerla, pero puedes empezar por donde ellos quieran recorrerla también, que puede ser que vengan tan motivado por cosas que uno no se imagina, tú le quieres enseñar digamos toda la teoría de Dondiz, del lenguaje visual y de comunicación, y ellos vienen motivados por todo otro tema de sensorialidad, y pintura con manchas, todo lo que sea, no.

Pues claro, yo propondría esto, vosotros que queréis para este curso, que venís a aprender aquí, por donde empezamos, y si decirle mira hay todo esto para aprender, por donde empezamos, vamos a hacer el círculo y vamos a recorrerlo, vamos a recorrer este hilo y tratar de no perder el hilo, y el que lo pierda se puede ya ir digamos aclarando que no es lo suyo, que puede ir hacia otro lado, porque tampoco una universidad no está derivadas de la otras, sobre todo los primeros años. Muchos chicos van al 1º bachillerato de arte y no saben bien, bien, que van a buscar, es un gran coladero, tú lo sabrás bien, muchos los envían porque se piensan que no se ha de estudiar y padres y profes los envían, entonces claro, de ahí van descubriendo que si tienen un buen tutor y si ha sido siempre 3 años de tutor, hasta 1º de bachillerato, y vas viendo, como a partir del arte, este chico no deja de estudiar, y para donde va a ir, y a lo mejor hacen ciclos formativos, a lo mejor resulta que van para otras universidades.

A: Si, es importante, yo lo intento, que desde la asignatura de arte que tengan esta tendencia a querer elegir, a poder decidir lo que quieren elegir porque parece que siempre van perdidos, no saben porque están en arte. Y aprovechar justamente “este estado de perdido” para que ellos puedan buscar su sendero, y puede ser que no sea este, les digo, pensáis que vais a hacer esto, y puede ser que no, tal vez no vais a hacer esto, no lo sabéis, es que somos cambiante también, es muy difícil de poder determinar voy a hacer esto toda mi vida. Cuando uno viene y me dice, yo voy a hacer esto, esto y esto, mejor estar atento, ver que puede aparecer, intentar buscar y que sea un intermedio.

M: Claro, no cerrar el paso ya.

A: Si, entonces, la propuesta que tu planteas, justamente es un poco cambiar todo este sistema de lo que tú me hablaste de Buenos Aires, y de tu propuesta educativa, yo pienso que es buscar más el interés y captar más la atención de las personas, es decir no imponerles algo ya hecho, ya montado, sino que también puedan participar a la construcción...

M: Si, sobre todo la actividad, no, o sea verlos activos, verlos que producen, verlos producir, en un taller de universidad, sería para mí lo mismo, crear talleres de producción, de producción de obras de artes, claro, porque cuando el hombre es actor, que se muestra, no cuando es espectador. Entonces, claro, el espectador toma apuntes y se lo estudiará en casa, y se comprará el libro que le recomiendas, pero no es el actor de su propio conocimiento, de su propio aprendizaje. Entonces claro, cuando ellos se van así, ahí, me doy cuenta que he generado. Sabes cuando empezaron a ver los videos, empezó a salir, no sé porque, siempre salen cosas raras, pero luego, bueno, ha salido en conjunto el tema de la cultura, mirando la web y esto, pero no, y se ve que tenían ganas porque esto falta, y después lo quisieron pasar en final de 4to de eso, y se han hecho un PowerPoint solos, muy bonitos contando todos su historia dentro del centro. Habían pocos profes, ellos hicieron la fiesta, compraron la comida, ellos no han invitados, y los profes todo peleando por si el curriculum había de estar abierto o cerrado, no te lo pierdas, en un claustro donde se dijeron de todos, donde se acusaron incluso de manipular a los alumnos, cosas que yo me cogía la cabeza.

Finalmente hemos bajado, y claro, algunos ni han entrado a la fiesta de 4to, pero claro, los que han entrado han dicho, ostia, estos niños habrán que aprendido muchas cosas, porque ya de por sí, para montar su fiesta, la montaron entre 3º y 4º, hacerse todo el PowerPoint y recapacitar, reflexionar sobre toda la vida que todos, desde que eran pequeños, recoleccionaron fotos desde que eran pequeños, profesores que han tenido desde pequeños, las cosas que han hechos, no, tú ves ya las cosas que le quedan grabada, y les quedaban grabadas las cosas de las 3 marías, jajajajaja, educación física, música y plástica, les quedaban esto, eran las vivencias que les quedaban más marcadas, que curioso no. Entonces estos niños quisieron pasar estos videos, que algunos son un *coñazo*, pero luego hicieron otros, que yo no los quise pasar ahí, bueno pasamos esto y nada, porque si no, ya se les empezó a ir la hoya, oye con

historias conflictivas, y yo pensé, no sé que habré tocado, que habremos tocado ahí con los videos, grabarse y actuar, para que ellos sacaron estas historias tan conflictivas, no, como aquello que te había contado, pues cogieron otra persona, menos mal, querían que hubiera un camello que viniera a la puerta del colegio, a venderles drogas y que vean que son los adultos que tienen la culpa, que se porreen... jajajaja. Todo esto lo han hecho por su cuenta, con un disfraz, no era un adulto, pero bueno. Luego, han hecho un tema de homosexualidad, y otro de violación, y yo, eran todos temas súper perverso, yo no sé con los compañeros hemos dicho, no sé lo que hemos tocado, pero esto más vale que acaba las clases porque aquí están saliendo unos videos, jajajajaja. Después de todo esto de la cultura, hicieron una cantidad de animaciones, y no veas, algunos con que emoción actuaba, porque no era el tema del video, la parte técnica, la emisión del video, una cosa plástica total, no, sino algunos que decías este niño es muy buen actor, está sintiendo todo esto, como lo expresaba. Uno también se suicidaba, no veas, se suicidaba en el lavabo del cole, yo me agarraba la cabeza, Dios mío, pues no sé, han elaborado un montón de cosas, ahí que se ve que tenía dentro, que eran más conflictivas, no, y que al sentirse más en grupo, y que todo trabajaron por la cultura, y que todos se dijeron *catalanufos*, *españolistas*, y todo lo que se dice, todo esto, pues igual se sintieron más amigos, no, se sintieron más unidos, y entonces empezaron a armar grupos con todas estas ideas, y se encontraron trabajando solos, solos, y se iban por ahí y el profesor de guardia me decía, mira, que es muy buen profesor, hay unos alumnos que están en el lavabo, están haciendo muchos ruidos, y me dicen que tu les ha dejado, y yo, si los he dejado, pero si quieres decimos a un profesor que los vigile, no, no, quería saber si tú los había dejado, nada más, hacen ruido pero nada malo, y era esto que se estaban suicidando en el lavabo, por suerte que el profesor no lo has visto, jajajajaja. Una tragedia que no veas.

A: Pero yo creo que lo que tu cuentas es lo mejor que pueda suceder, que pueden seguir por ellos mismos.

M: Claro, a muchos se les he dicho que busquen un grupo de teatro también, porque se les he visto muy motivado cuando actuaban, y hay grupos de teatros en Hospitalet, hay. Cuestión que ya te digo, estos chicos, pues eso, que al final hicieron este PowerPoint que me pareció súper reflexivo.

A: ¿Y que decían los otros profesores?

M: Los profesores no se lo merecen ninguno, ni yo ni nadie porque todos estábamos peleando indecentemente.

A: ¿Y les gusto?

M: Ah sí, les emocio mucho, claro, si muchos estaban... muchos entendieron lo que pasaba, yo creo que se habrán planteado, como no hemos hecho un fiesta de cuarto, la directora se lo habrá dicho a sí mismo, como no hemos organizado esto.

A: Claro, porque ellos después no siguen a bachillerato.

M: No, casi todos van a ciclos formativos, hay muy poquitos que siguen, o van a trabajar, 10, no un poco más este año, 20, 22, son muy pocos, son 4 4to, ni un 4to entero.

A: Bueno, me parece interesante lo que tu planteas, de romper un poco estas estructuras como my hijas. De eso me gusto mucho tu experiencia en Argentina, como justamente el hecho que se plantea que las personas participen de su propio espacio de aprendizaje, de su propia cotidianidad, porque si a los profesores se les plantea como montar un curriculum, les estás planteando que monten su propia cotidianidad, tú lo que vas a montar es lo que vas a aplicar después y me parece esencial que participen de esto. Y haciendo lo que tu propones es que los alumnos se hagan participe y responsable de lo que van a hacer en el curso. Al decirle que

queréis hacer, por donde empezamos, ellos mismos se responsabilizan de las horas que van a tener, de su formación, que se dan cuenta que es suya, son sus momentos para formarse, que no sea más impositivo, que sea un aprendizaje compartido, porque nosotros estamos aquí, es verdad como expertos, y podemos aportar, pero que ellos se den cuenta que es algo positivo, no es algo de imposición.

M: Mira, es una cosa que si parte del interés de uno mismo pues tienes una posibilidad de éxito bastante más grande que si el interés es del profesor. Bueno esto también hay un libro muy antiguo, muy conocido, Argentino, que se corría por Argentino pero que no, era Brasilero, el Paulo Freire, no, que esta la educación bancaria, de depositar y extraer con el talón o con la tarjeta el resultado, como un cajero. Él lo explica muy bien esto, es difícil de escaparse al sistema que te condiciona tanto, y nosotros tenemos más suerte que otros, de profes, yo hay año que lo paso muy mal, porque tengo que dar un montón de cosas, y que también me veo condicionada por situación del centro, no. Pero bueno, que normalmente, se trabaja mucho la mentalidad del profesor, se puede ir formando, no sé, hay muchas generaciones de gentes creativas, gente que tenga imaginación para resolver casi todos los problemas de su vida cotidiana y del país donde vive, pero todavía estamos, no sé Europa, me gustaría saber lo que haga en Francia, pero estamos muy condicionado por el conocimiento, la sociedad del conocimiento, pero que conocimiento, hay una cantidad de conocimiento que ya está organizado y puesto en red, y en diccionarios y en enciclopedias, si que puedes acceder en el momento que lo necesites, lo que hay que desarrollar es niveles de capacidades, de inteligencia, de abstracción mental, o sea sobre todo esto, llegar a una abstracción mental. Y con este profesor también, discutía y él me decía que no, pero la filosofía también es una materia muy abstracta, no sólo por las ciencias exactas se puede desarrollar el pensamiento abstracto, el pensamiento abstracto se puede desarrollar de otras materias que no sean las ciencias exactas. Pues bueno, el me decía que no, que no, que sólo había esto, las matemáticas. No todos los matemáticos son iguales así, como los profesores que yo tengo. Decía que sólo a partir del cálculo digamos podía desarrollarse el pensamiento abstracto. Pero si la filosofía es el pensamiento más abstracto que hay.

A: En realidad de cualquier área se puede llegar al pensamiento abstracto, depende de cómo lo vas construyendo, al principio lo que te estimula son los sentidos, tocar, escuchar, los colores, es lo que estimula, llegar al pensamiento abstracto es como proceso, lo desarrolla, y llega este pensamiento, es decir que se sostiene por sí mismo, dejando su ligazón a la realidad, pero no quiere decir que esté separado de ello, porque también matemáticas está también ligado a la realidad, por los números, es palpable.

M: Y claro, en Bellas Artes había un crédito que me gustaba mucho, que es el arte sagrado de Ramón Airola, y ahí ves que toda la ciencia antigua era todo una sola cosa, la ciencia de la naturaleza, con Hermes Trimegistro que era 3 veces grandes.

A: Ah, mira, he leído un libro de él, pero nunca lo he tenido como profesor, pero mira, no sabía que iba de estos sus clases, además es muy difícil que alguien comente de Hermes Trimegistro, a pesar de ser la base de muchos conocimientos, no se suele utilizar como referencia.

M: Claro, o sea que las matemáticas salen de la observación de la naturaleza, escucha, es una abstracción de la naturaleza, del espacio, toda la astronomía, la física, o sea está absolutamente ligado. Yo no veo yo esta dicotomía de razón, cuerpo y espacio donde vives, esto digamos es una de las cosas más peligrosas de la ciencia, los periodos oscuros digamos.

A: Yo creo que justamente te lo iba a comentar, no sé cuando fue cuando tú me explicabas que todo estaba ligado el conocimiento, no sé, en secundaria, me gusta mucho está relación que

hay entre secundaria y primaria. En primaria me parece que está todo mucho más relacionado, un espacio más abierto del curriculum, de las disciplinas están relacionadas, no están todo separado, y en la secundaria llegamos a unas separaciones muy concretas, y hay más peleas de profesores, yo veo que los grupos de primarias están siempre muchos más unidos, y puede haber peleas, pero en secundaria hay muchos más conflictos.

M: Hay muchos conflictos, entre materias...

A: Claro, hay tanta separación que ya no encuentran los puntos de uniones entre ellos. Es incomprensible.

M: Es tremendo, claro este piensa que su materia es la mejor, luego este error terrorífico que es administrativo donde las plazas depende de las cantidades de alumnos que tenga, entonces claro, ahí se monta, claro porque si se pierde un profesor se pierde un compañero de su departamento, entonces unas batallas. Mira se está librando una batalla el de lengua clásica, que es una cosa que no se puede creer, pienso que pobre hombre, se ha vuelto loco, y es una que estimo mucho porque es muy trabajador, pero todo tiene que ser crédito de latín y griego, y son créditos muy pesados como los hace, porque ya te digo, uno que hace lengua clásica y lo hace increíble, los niños se enrollan y también a mis hijos le gustaban mucho como hacía el profesor, que tenían aquí en el Verdaguer. Y sin embargo este, no sé, cosas raras, de boicotear, de querer tener horas y horas, claro porque son dos y son amigos y si se pierden clases uno se ha de ir, entonces se pueden ligar la educación a este problema de plazas. ¡Esto no puede ser!

A: Es que el conflicto es más para ello que para la educación, no luchan más para la educación, luchan para ellos mismos.

M: Claro, pero esto se ha de acabar, se debe ver otra forma de cualificar al profesor, de darle un puntaje para su formación, una cualificación de zona para que no se desplace lejos de su casa y punto, y ya están, y que no se queden ahí apalancado en un centro, sino, es una mentalidad que pasarán muchos años antes que cambie.

A: Yo creo que el hecho de separación de las materias es algo muy conflictivo en la secundaria, se genera mucha pelea, competición en vez de juntar y crear proyectos juntos, cuantas dificultades hay que sobrepasar de su propia materia y ver más allá de sus límites. Un poco complicado. Y hay un tema que también que me gustaría hablar, que lo hable con Isabel Herrero y Alfred Porres, me han hablado mucho, y me pareció interesante, que es el simulacro, que la educación tiene una tendencia a generar simulacro, que por ejemplo Isabel me explicaba que estamos todos separado por edad, por nivel y por materias, y es un simulacro, porque si la escuela es parte de un proceso de socialización, para participar de una sociedad, es un simulacro porque nunca vamos a estar con gente de la misma edad, una misma temática, es casi imposible. Y Alfred me decía que en la educación sólo se consideraba 3 elementos, el saber, el profesor y el alumno, esto es otro simulacro porque hay muchísimas más cosas que entran pero no están tomadas en cuenta, no están visibilizadas, están ahí pero lo importante que se considera ahí es conocimiento, profesor y alumno y metodologías si quieres, se empieza a hablar. Por ello te quería preguntar qué te parece, y que tu planteando esta nueva propuesta, también invierte este simulacro que es una persona que sabe y va a decir al otro lo que debe hacer o aprender... porque también en la vida no es así, porque mismo con los padres, aunque ellos enseñan al hijo, pero su vida cambia a tener este hijo, lo mismo en la vida social cuando una persona entra en un trabajo, puede aprender pero aporta nuevos elementos, entonces nunca es sólo en un sentido.

M: Claro, nunca es en un sentido, y esta cosa de los niveles es algo muy difícil de cambiar, yo iba a proponer este año pero no sé porque, hay tantos líos con los horarios y los créditos y tal,

tenía gana de hacer alguna experiencia entre niños más grandes y niños más pequeños, claro, de hecho, ellos a través de moodle, pueden entrar y yo no los tengo separados por grupos, o sea puede estar uno de 2º de eso con uno de 1º de bachillerato, y todos han de opinar sobre diseño en la sociedad por ejemplo, claro ves que los más pequeños se despabilan mucho, los grandes se dejan. Y luego también he visto como por ejemplo tienen unos niños de primero que yo voy llevando, y ahora están en 3º, y bueno ellos han venido con una madurez hacia el arte muy importante, y han cogido las nuevas tecnologías pero con un nivelazo, que se lo curaron solos. Y yo cuando vi todo lo que hacían, les ofrecí un libro de Linux para que se lo instalaran, porque le daba más posibilidad para una cosa u otra, y hablamos con estos un montón. Claro, estos niños, que en Hospitalet es raro, hacen saxo, que llegan a 1º de eso, y ya tenían blogs con videos de ellos tocando el saxo, pequeñas performances ahí, o sea que venían trabajando mucho con la música, a parte del centro. Claro, te das cuenta, en los barrios, los centros culturales que estimulan los alumnos a hacer otras cosas relacionado al arte son muy importantes, es como el grupo de teatro en el Hospitalet, sé los niños que van y los que no van, y los que van también tiene otro tipo de apertura mental para la plástica. Entonces, este tema, pienso que la escuela no se tiene que quedar sola, la institución, tiene que empezar a relacionarse. Otra cosa que me gustaría hacer este año, que lo ha comentado una profesora de Tarragona, o una artista, no me acuerdo, es trabajar en inter-niveles, con primaria y entonces hemos quedado así con algunas profesoras de conectarnos digamos cuando organizo esto del moodle, a ver si pueden trabajar niños de primaria, con determinados temas, con determinadas cosas, para nuestra materia, una web es muy poco, porque somos más práctico, somos más de taller, pero bueno ya que la institución no te lo permite, tener en red puntos de unión entre grupos de artistas por ejemplo. Nosotros con el Chema Madoz que vino, bueno expuso en Hospitalet, hemos escrito, nos ha contestado, hemos tenido relación con el, a pesar de que no vive aquí, entiendes, tratar de buscar relación y esto da muchas horas de trabajo, pierdes mucho tiempo, pero es lo que más deja marcado a los niños, la salida a las exposiciones, las experiencias, los proyectos, es lo que más se lleva, y esto es lo que veíamos en el PowerPoint de 4to, de ultima todas las experiencias que ellos más habían vividos, con los profesores que más habían sentidos, son cosas que habían aprendido de convivencia, sociales. Pues esto es lo que se necesita bastante. Se necesita también por ejemplo, ya que hay tantos artistas que la deben estar pasando bastante mal porque conozco gente que vivía de los mercados de artes y todo esto está fatal, vamos a invitar estos artistas al cole, tienen un profesor de arte, pero que venga un artista que de pronto sin ningún programa y ningún conocimientos de lo que es la institución y el curriculum, de pronto hacemos una experiencia, esto es una cosa que tendríamos que incorporar, o sea artistas invitados por ejemplos. Por ejemplo hoy vengo a enseñaros acuarela, y no sé, de lo más sencillo a que hoy vamos a hacer una escultura. Todo esto que movilizan tanto, la creatividad, la expectativa de los niños, eso es lo que tenemos que tratar de hacer, de hacerlo entre varios profesores, porque si lo hace uno, es esta chalada que está haciendo algo, pero si varios nos ponemos y lo hacemos, creo que podemos conseguir, generar otra movida. Yo voy a pensar que proyecto puedo hacer con primaria que tengo ahí, una escuela que tenemos al frente entonces muchos acaban de venir de esta escuela también, que es un punto de referencia en el barrio, porque es su escuela de primaria, entonces volver ahí, y ver de pintar o hacer algo juntos.

A: Y si, sería romper esta separación como grupos aislados, primaria, secundaria, universidad, cuando todo tiene una continuación, una conexión. Podes generar puentes entre ellos, y hacer más parte del hilo que tu comentaba.

M: Exacto, si, la madeja...

A: Si, a hacer más rollo, jajajajaja. No sé si quieres agregar algo.

M: No yo pienso que ya está, te agregue esto para que pudiera ver con estos documentos, estos textos de Olga Esteve, estos esquemas que hicimos, pues mira he concluido: artista,

docente y actor social, no, o sea he hecho como un rio más ancho donde estaban estas cualidades, se une todo un poco. Se tiene que unir más cosas, como este congreso del arte interdisciplinar...

Mail enviado por Marta, finalizando nuestro encuentro:

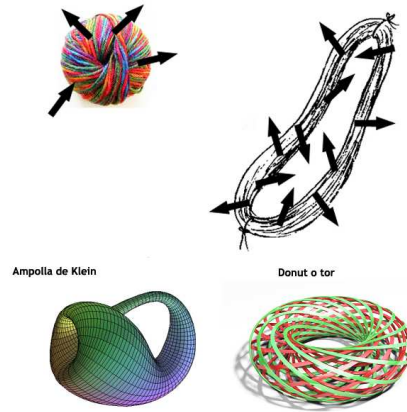
Hola Apolline,

He comentado con mi pareja esa imagen metafórica que tenía en mente y me ha aclarado...un ovillo de lana, o sea una esfera no tiene mucha interactividad en su superficie, que si pones direcciones, o todas van a dar para afuera o todas para adentro, en cambio las formas matemáticas como l'Ampolla de Klein o el Donut o tor, girado sí que son muy dinámicas y todo lo que toca su superficie puede dirigirse a diferentes sitios.

Me ha parecido importante no confundir ovilla con madeja si es que te gustaría usar esta metáfora, además lo importante era no perder el hilo y escoger por donde empezar, y por cualquier lugar que nos resulte interesante.

He estado buscando imágenes, que te envié, y son muy significativas, me ha entusiasmada, además de tejido estamos hechos nosotros y prácticamente toda la naturaleza, solo te envié tejidos de lana porque si de tejidos de biología hay infinitudes y también muy bonitos.

¡Cariños y buenas vacaciones! Marta



2. Entrevista con Alfred Porres

Alfred Porres Profesor de educación visual y plástica en secundaria en Catalunya

A: Primero la pregunta inicial sería que me comentas brevemente tu recorrido, para situar, y porque has elegido ser profesor.

Af: ¿Recorrido profesional? bueno, yo si hago un recorrido así cronológico no se ir hacia adelante o hacia atrás, ¿no? pero hubo momentos, así para situar, como momentos claves, es cuando estoy en bellas artes, estudiando en la facultad, y empecé a orientarme hacia las asignaturas de educación artística, con Fernando Hernández. Entonces aquí hay un punto de inflexión que ahí me empiezo a repensar a mí mismo más como profesor que como artista. Que es como entras en la facultad habitualmente. Entonces aunque sigo teniendo una teoría artística, mi dedicación plena, no solo a nivel profesional de oficio, sino de implicación personal y de compromiso esta con la educación desde este momento. Entonces bueno, yo creo que hay un tránsito inicial que viene marcado por la propia dinámica de la profesión, es decir, el momento..., porque yo en principio cuando yo terminé bellas artes no entre en educación porque estaban las listas cerradas, por ejemplo, entonces hay un par de años en los cuales estoy trabajando de diseñador, sacando algunas cosas, y esto supone como un salto, un break, ¿no?, porque ya cuando se abren las listas pues hace 2 años que estoy como en otras cosas, y esto es un momento de reprender, encontrarte en un aula, con tus últimos 2 años, pues buscándote la vida en lo que sea. Entonces yo creo que también ahí, lo que pasa es que pasa un poco así como panorámico por todo esto, porque me queda como un poco lejos también. Pero creo que en mí tiene sentido, hacer este recorrido como un hilo que se va construyendo. Entonces hay como años, un par de años de “interinaje” que entras como así de soquetón, cambiando de centro continuamente, muy pendiente de todas esas tecnologías que no dominas, tecnologías educativas ¿no?, de vocabulario, de maneras de hacer, de cómo funciona el centro, todo eso que a mí me desbordaba, como vas siempre cambiando. Y por otro lado tienes ya tu posición como profesor que se ha formado en una formación inicial que está orientada a la relación con el alumno y a plantear un tipo de trabajo, digamos basada en la relación pedagógica más que no las tecnologías educativas, de la didáctica y el aprendizaje. Pero que en este momento, yo pienso que hubo una fase de comprensión del entorno, de comprensión de que significaba estar en un instituto y estar sometido a toda una serie de panópticos, de claustros de profesores del departamento, de la inspección, de todo esto ¿no? Creo que una inflexión de aprobar oposiciones y obtener una plaza definitiva o sea de trabajar a repetir el mismo centro más de un año y ya no tener que reprender todas estas cosas, sino tener más tiempo para situarte tu también como docente y conseguir una identidad docente, dentro de un espacio que ya te reconocen los demás. Por tanto ya te puedes situar a tus compañeros, a tus alumnos que los vuelves a tener en otro año y empiezas a constituirte dentro de un espacio más o menos fijo.

Y bueno, yo dentro de este proceso, cuando empecé a poder trabajar, por lo menos ahora, por lo menos empecé a repensar cual era mi lugar en el instituto, y en relación a la materia y a los alumnos. Pues también, dentro de este proceso de situarte, hay un momento de inflexión en por ejemplo, la formación del profesorado, me di cuenta de que no me sirve, me di cuenta de que no es que no dé respuesta, directamente es que ya no planteas las preguntas que a mí me interesa plantear. Es una formación basada en herramientas, en actualizaciones de contenidos, pero ya no es una formación que permite repensar lo que uno hace, y siempre están dirigidas a un nivel muy epidérmico, digamos. No se problematiza en absoluta la relación pedagógica, ni porque estamos en este lugar, ni como el mundo va cambiando y nosotros debemos acordarnos a estos cambios. Ni el papel que ocupa los estudiantes dentro del sistema educativo, sino que simplemente se naturaliza todo eso, se da por hecho es así, y lo único que se debe hacer es ser más efectivo en el uso, en la aplicación de esta forma de ser. Entonces

hay una fase en que uno puede empezar a repensar por su cuenta, con sus lecturas y tal, y luego ya buscar alianzas, y en este buscar alianzas en mi caso es buscar complicidades, en donde sí que puedes dialogar con gente que está haciendo preguntas similares a la que estás haciendo tú.

Pues me llevo a volver a la facultad, porque era un lugar de algún modo yo empecé a construir esta identidad docente y pensé donde puedo continuar este camino pues me voy a ver que encuentra ahí, no, y es la entrada en el doctorado, que es por un lado, como una alternativa a la formación que ofrecía el departamento de educación, pues bueno voy a buscar otro tipo de formación pero sobre todo voy a buscar un lugar en el que pueda conversar y entablar una conversación en relación a la educación a la que me sienta comprometido, correspondido, a la que me sienta realmente que comparto un proyecto en el que me sienta identificado. Entonces, bueno no sé si la pregunta iba por ahí, o en qué punto he quedado.

A: Si, bien, bien. Hay un tema que me interesa dentro de esta pregunta que me has respondido es que me parece que a un momento nos sentimos profesores, cuando empezamos, el profesor va construyendo su identidad a través de las instituciones que va pasando, las aulas, los alumnos, pero hay un momento en que nos sentimos profesores y como esta posición de profesor se construye. Me interesaría que me comente esto, aunque ya lo has hablado cuando dice que te empiezas a situar como profesor en tal institución, me gustaría que lo desarrolle y también porque profesor, aunque me imagino que debe tener origen en Fernando que ha convencido a varios. Bueno, primero esto, como te has construido como profesor, si hubo un momento en que sentiste profesor.

Al: yo recuerdo, yo lo situó en el inicio porque además recuerdo el día que empecé, el primer día, y el día antes estaba trabajando en otra cosa, o sea me llaman y me dicen mañana y digo vale pues sí, entonces hacía diseño gráfico por ordenador, me tiraba 11hrs delante el ordenador dibujando y tal, y a la mañana siguiente estaba delante un grupo de chicos y chicas. Y ese día no tenía libros, no tenía nada, ese día era como te cogen en un instituto y mañana entras en una aula, no, y además sin haber tenido experiencia más que la experiencia pues de formación del Cap y eso. Entonces este día empecé a explicar la materia a partir de mi experiencia, lo que estaba haciendo el día anterior. En este tejer la experiencia personal con su curiosidad por saber quién era la persona que tenían enfrente, para mí, este momento fue un momento que me sentí profesor, no, en este entretejer curriculum con experiencia personal. Y con lo que ellos también me contaban y esta conversación que iniciamos, no. Y durante este tiempo, sucedió que estábamos en un instituto que era un momento inicial de la LOGSE, en que casi no había libros, entonces tenía muchos márgenes, entonces me aferre a la idea de trabajar por proyectos. Y ahí se construye, creo que se construye un poco este sentido de que el aprendizaje es una construcción compartida. Lo que pasa es que para mí, hay discontinuidades, sobre todo en estos primeros años, y las discontinuidades las situó en el modo en el que tú quieres acompañar este proceso de formarte. Yo creo que desde el primer momento hubo esta experiencia, y esta experiencia marco mi modo de situarme en el aula, pero no fue una línea continua digamos de perfeccionamiento del modo de aprender a trabajar con los alumnos, sino que hubo discontinuidades que vienen marcadas por los cambios de institutos, por lo que te exigen en este momento, el jefe de departamento, y como tú eres capaz de lidiar con esto. Y en principio, tú tienes muy pocas herramientas para mantener tu criterio, para defenderlo. Entonces para mí hay un aprendizaje que puedes ir uniendo junto y que yo puedo unir estos puntos desde el primer día que empecé a explicarle el curriculum a partir de mi experiencia como persona que trabajaba en ámbito profesional, hasta los proyectos colaborativos que estoy realizando ahora con mis alumnos. Yo creo que pueden unirse estos puntos y hay una continuidad que se puede reseguir. Pero al mismo tiempo hay discontinuidades, que vienen, que a lo mejor tienen muchas presencias al principio, y menos ahora, que digamos estas más experimentado en gestionarlo y saber fundar

tu propio proyecto, pero existen. Y existen porque hay como muchas narrativas superpuestas en la experiencia diaria del aula, y estas narrativas siempre tienen su aérea de influencia. Y dependiendo de lo articulado que tú tengas tu proyecto, tienes más o menos influencia, y dependiendo de tu trayectoria profesional, del modo que tú estableces redes con otros profesores que te permiten también tener tu empowerment como profesor, y esto te permite ir consolidando ese saber profesional.

Pero en un principio, para mí hubo momentos en los que estuve en un instituto, por ejemplo estuve en uno y me dijeron mira, de hecho es el instituto donde estoy ahora todavía, yo cuando estuve en este instituto había un jefe de departamento absolutamente digamos metódico, ortodoxo en la aplicación del currículum, en el desarrollo de las unidades didácticas, en las planificaciones al milímetro, al minuto, hasta el punto de que tenía prescrito en qué color se tenía que escribir el título de los apuntes y en qué color se tenía que escribir el contenido de los apuntes y cuántas líneas de separación se tenía que dejar. Bueno tenía todo esto sistematizado, entonces él, los primeros días transmitía al profesor que llegaba, absolutamente este sistema de educación como un método a seguir por el profesorado que formaba parte de este departamento. Entonces, pues yo en este momento, durante un tiempo seguía este protocolo. Claro, mi saber profesional era otro o mi identidad docente era otra pero ese era en este momento un requisito que yo no sabía transgredir. Y digo todavía estoy en este instituto y mi labor fue como ir en este momento sustituyendo esto, cambiándolo, hasta tal punto que este profesor asumió que yo trabajaba de otro modo, no, y esto hubiera podido ser un problema, pero como yo fui concibiendo mi alternativa digamos, de forma rigurosa, de una forma que también fue teniendo visibilidad más allá del área, en el instituto y fuera del instituto, en el pueblo en el que está, en las comunidades de los padres y eso. Bueno fue como un territorio que fui ganando, no solo, sino con mis alumnos, fue una transformación metodológica que se construyó junto con el alumnado que iba teniendo y bueno que de hecho fue algo que nos hemos ganado juntos y que ahora forma parte de nosotros. Y de hecho el profesor que tenía esta definitiva, ya pidió el traslado, pero bueno, no fue por ninguna...

A: bueno, había que verificarlo...

Af: Bueno, al menos explícitamente no, pero tal vez se sintió desplazado.

A: ¿Era de arte también?

Af: Si era de arte también, éramos del mismo departamento, éramos los dos titulares de visual y plástica. El por cuestiones personales cambio de centro hace un par de años, pero digamos que tenía otra manera de hacer en la materia, y él siguió con su forma de trabajar y yo tenía otra. Pero el caso es, que por ejemplo este año, bueno, ya para completar un poco este tránsito, que también ha sido un trabajo muy individual a nivel de centro, muy de..., había ciertas contradicciones entre una propuesta de trabajar un poco desde la perspectiva de proyectos, y trabajar con los alumnos. Bueno es un tipo de propuesta que se supone que tendría que ser de centro, más que de profesor. Una propuesta para que realmente tenga un impacto y una dimensión como más holística o como más completa, debía ser una propuesta que fuera compartida por el grupo de profesor, y que fuera más transversal. Pero esto solo se puede dar si encuentras pues esta complicidad. Entonces durante mucho tiempo, he tenido esta posición de decir bueno, pues si no encuentro complicidad con el profesorado, pues construyo esta complicidad con el alumnado. Entonces así hemos desarrollado proyectos dentro del ámbito del área, en el espacio del área, de los horarios limitados del área pero la ambición de decir pues nosotros vamos a plantear nuestros proyectos y vamos a darle la mayor visibilidad y dimensión en este intento también de simulacro que supone hacer ejercicios de la unidad didáctica. Pues intentar que lo que hiciéramos estuviera conectado con sus experiencias cotidianas, con esta visibilidad que también da visibilidad al sujeto que está implicado en esta tarea.

Y ahora, desde un par de años para aquí, ya hubo un par de movimientos porque hubo entre un grupo de profesores de lenguas, empezamos a tener cierta conexión, y empezamos entorno a un proyecto educativo que era un marco legal que nos daba el departamento de educación, con una dedicación horaria y tal, empezamos un poco a trabajar de forma interdisciplinar en plástica, catalán y castellano para hacer proyectos en relación a los medios, a lo visual y lo lingüístico, lo comunicativo, a empezar otro modo de trabajar, no, en torno a un proyecto vinculado a los medios de comunicación. Y ahí, por lo menos encontramos como algún lugar de encuentro. Y ahora por ejemplo este año, que ya estamos terminando, digamos que este trabajo de 3, encontramos otra resonancia mayor en el centro porque empezó a haber gente que también supongo movida por el cambio curricular y por situar el curriculum en relación a las competencias, que ha descolocado mucho todo el profesorado porque lo tenía todo muy hecho, bueno este pequeño terremoto que ha producido, ha hecho que más profesorado del instituto haya mirado en otras direcciones. Entonces por ejemplo este año hemos hecho como una especie de seminario tipo seminario de formación, en el que hemos hecho como grupos de trabajo de muchas áreas, de profesorado del centro, que tienen intereses muy diversos, cada cual estamos en un lugar muy distinto y con prioridades muy diversas pero que ha habido esta curiosidad por lo que hacen los demás. Entonces ahora hay este espacio que por lo menos ha permitido poner preguntas diferentes.

A: Te voy a mostrar algo entonces, porque aparte que me identifico mucho con tu recorrido, que al principio estas como muy sólo y te vuelcas con los alumnos, a nivel del profesorado le dan igual o al contrario molesta. Justamente un concepto que trabajamos en París estos días tiene relación con lo que está sucediendo en tu centro. Es un análisis, de cómo estas personas, hacen pequeños grupos, que modifican, o se adelantan a los cambios que genera la sociedad. Lo que sucede ahora con la Loe, que hace hincapié en las competencias, es muy parcial pero demuestra una necesidad de introducir más aspectos en la educación aparte del conocimiento. Pero se acerca un poco a la idea de integrar el aspecto subjetivo, identitario del alumno en el curriculum. Mira, este es el esquema, hablamos como se va generando estos grupos, primero es solitario, secreto, se hace discreto y después se hace visible, y se convierte en un eje de transformación. Creo que un poco lo que te ha sucedido corresponde en este esquema, empiezas solitario y finalmente te reúnes con una o dos personas y después se hacen visible y se convierten en un eje de cambios en la institución. Es una potencia que esta resonando ahí. Finalmente, es un poco la intuición que llevo, como algunos profesores solitarios trabajan y finalmente generan las transformaciones de las instituciones. Es difícil, pero hay resonancia, porque estas acciones, aunque pequeñas, van resonando y se extiende. Y en ello, la fuerza es el alumnado, el poder establecer una relación con ellos.

Af: Si en mi caso, construir este proceso, compartir con el alumnado para mí es clave.

A: Al final, tanto el profesor como el alumno son los actores de la educación.

Af: bueno yo, un poco, el planteamiento pedagógico que tengo al iniciar el curso, es esta idea de construir esta comunidad de aprendizaje. Ya les planteo, les digo bueno vamos a empezar por conocernos, por construir esa complicidad, este compromiso, esta conciencia de grupo, esta percepción de que hay una identidad colectiva, y que bueno, que luego el aprendizaje que hagamos tiene que ver con el propósito que nos planteemos para este curso. Entonces el proyecto se inicia desde una perspectiva de que hay una comunidad que aprende colectivamente.

A: Claro, esto es la fuerza de la escuela, es colectivo. Justamente empiezo planteando esto, la educación es colectiva, es comunitaria, es estar junto, es un estar en relación, sino estaríamos en una educación más tipo burgués, donde el enseñante va a la casa del alumno en una

perspectiva totalmente individualizada. La educación es uno de los primeros pasos de socialización del individuo, hay la familia, pero la escuela es esencial.

Af: Además es un modo de experimentar, de relacionarse, porque claro, lo que vengo aprender en este espacio, vamos mucho más allá, resuena en muchos más aspectos que lo que el programa dice o de lo que el profesor dice. O sea el aprendizaje no solo es en un sentido de transmisión, sobre todo es una tarea de relación y aquí entra todas las subjetividades de los sujetos implicados. Y yo desde mi punto de vista hay múltiples aprendizajes, para mí la experiencia pedagógica es la experiencia en el aula, como lugar de encuentros entre sujetos. Tiene que ver con esta complejidad de esferas que se interseccionan. Y luego el aprendizaje que cada uno hace tiene que ver con como cada uno reconstruye este momento de encuentro. Pero esta visión, digamos, de la programación estándar, positivista, de que se puede predecir lo que uno va a aprender me parece totalmente problemática, porque al final el alumno es algo que Eisner recoge de Dewey, que al final uno aprende más o menos del profesor enseña, porque evidentemente todo lo que el profesor intenta comunicar no llega porque cada alumno elabora a su manera, pero además por otro lado aprende mucho más de lo que uno está intentando comunicar.

Porque en referencia a lo que decíamos de construir la relación pedagógica en el aula, claro si tu estas construyendo una relación en la que, uno dirige a todos los demás, los demás deben pedir permiso para hablar o los demás tienen que simplemente seguir unas instrucciones, pues estas enseñando un tipo de relación, estás construyendo un ser en relación, y si tu pones en primer término construir una relación en la que cada cual debe responsabilizarse de encontrar su lugar para aprender, y debe responsabilizarse también en el contribuir del aprender del otro, estás construyendo otro tipo de ser en relación y por tanto estas contribuyendo a un tipo de educación o a otro tipo de educación. Entonces cuando alguien me dice, no, no, es que a mí solo me pagan para enseñar mi materia, tú dirás que solo enseñas tu materia, pero lo menos que enseñas es tu materia. Porque tu materia es lo que van a olvidar mañana cuando pase el examen. Pero a través de tu materia has moldeado una manera de ser, de relacionarse, de negar, de abrir y cerrar puertas, y eso si que queda, porque si que es modelo que se repite en lengua, en mate, en no sé que, no sé cuánto, y además vienen interiorizando desde primaria, secundaria.

A: Se relaciona totalmente con lo que me planteaba, como estamos construyendo un modo de estar juntos. Entonces seguiré con esta pregunta: ¿Qué es lo que tu pretendes desde la educación? aunque ya me lo has respondido un poco.

Af: Si, a ver, si tenerlo tampoco sistematizado como un estado de tareas, pero para mí tiene que ver..., bueno te pongo un ejemplo, es que el otro día me tocaba responder un poco a esta pregunta para una charla que hice, era un encuentro de escuelas y profesores que trabajaban de algún modo a través de la metodología educativa por proyectos de trabajos y la mayoría centro de primaria donde hay más tradición. Y entonces Fernando me propuso participar desde mi perspectiva de cómo yo trabajo en mi área, teniendo en cuanto que no es un proyecto de centro sino que es trabajar desde un área en concreto, y además secundaria. Y al final, con otra charla que también estuve otro día, partí de un esquema, partí de problematizar un esquema, entonces lo que hice fue construir un esquema que en principio, en lugar donde se había propuesto que era otra charla previa que había tenido, se planteaba como muy naturalizado, como algo que se daba por hecho. Entonces yo explique este un poco que me pides a partir de una problematización de esquema, ahora se me ocurre como el modo que me puede servir. Entonces el esquema era que se planteaba que en la relación pedagógica, hay 3 agentes implicados, que era el profesor, el alumno y el saber. Y entonces en mí, me pareció problemático justamente por el modo en que se naturalizaba, como algo que era un punto de partida indiscutible, y bueno, en lugar de a partir de aquí seguir para adelante, voy a tirar para

atrás, o sea voy a problematizar el esquema porque me parece problemático. Entonces cuando yo entraba, y aquí sí que entraría a responder tú pregunta, para mí, yo me planteo la relación pedagógica como un lugar de encuentro entre sujetos, un lugar de aprendizaje en el cual el aprendizaje se construye a través de relaciones y de la colaboración entre los sujetos que participan del aprendizaje. Que hay un aprendizaje que forma parte de la historia del grupo, pero también un aprendizaje individual, digamos, que cada uno construye. Seguramente no sé si es difícil llegar a comprender cuál ha sido el aprendizaje individual y lo que compartimos solo es una parte y que seguramente incluso el propio sujeto no puede visibilizar y hacer consiente todo su aprendizaje. Por lo tanto, para mí, este aprendizaje tiene que ver también un poco con la idea esa del iceberg, bueno que hay una punta visible y luego hay muchas partes sumergidas. Lo importante, tenemos que encontrar la manera de relacionarnos y de hacer posible tanto este aprendizaje más explícito como este que a lo mejor pues queda, no se puede visibilizar en una evaluación, no se puede contabilizar, pero que también es muy importante, tenemos que encontrar la manera de poder hacerlo crecer también aunque no se puede visibilizar tan fácilmente.

Entonces, lo conecto otra vez con la idea del esquema, les planteaba que también el sistema era problemático, porque el esquema cosificaba estos 3 agentes, y para mí, podría ser una imagen interesante pero siempre que la problematizamos, y no nos quedemos en esta triada porque era muy fácil, además que la experiencia del profesorado es esquemática, esta tan interiorizada que uno encasilla muy bien, yo soy el profesor, el saber es esto que está en los libros, el curriculum, está absolutamente estandarizado, es intocable, y hay mucha gente que por ejemplo que continuamente dicen, es que me toca bajar el listón, pero bueno, ¿este listón donde está? ¿Quién lo pone?, porque entiendes tu el aprendizaje solo sino en vertical, porque no se puede mover en horizontal, porque no hay más dimensiones, a lo mejor no estás bajando el listón, lo estas cambiando de sitio, y este sitio tiene otras complejidades que no sólo se mueve en esta dimensión de arriba abajo. Entonces hay una cosificación del saber, y también evidentemente una cosificación del alumno como alguien que tiene una identidad fija, ideal y todo lo que no se ajuste a este sujeto deseado es abierto, es problemático. Entonces yo le decía, mira, el alumno, primero no es el alumno, sino los alumnos, las alumnas y hay una multiplicidad de sujetos, pero además estos sujetos también tienen sus saberes, y estos saberes se tienen que hacer visible porque es el punto de partida para construir otros aprendizajes. El profesor también tiene sus saberes que van más allá de los saberes curriculares, y aquí ponía un ejemplo que me parecía, que a mí me choco mucho, porque en mi instituto se hizo como un especie sondeo, de formas de gestiones del aula, la idea del equipo directivo era poner en común las estrategias y aprender de las estrategias que cada profesores hacía para gestionar el aula, yo por ejemplo ya problematizaba la idea de gestionar el aula. Pero bueno el ejemplo no hablaba de mí sino de las respuestas que encontré en este formulario, no, hay una persona que decía, yo no permito que mis alumnos hagan ningunas preguntas personales. Y para esta persona era importante como una forma de protegerse frente a sus alumnos. Yo pensaba, pero yo lo primero que pongo es esto, no. Y la idea, para mí, es muy importante conseguir construir un vinculo, un lazo, un compromiso, y bueno retomo este esquema que he problematizado, y digo el profesor tiene sus saberes, y no sólo saberes curriculares, tiene sus saberes como personas, como se posiciona frente a sus alumnos, y esos saberes van de algún modo a mediar en esta relación. Y luego, quizás es la cuestión que de entrada costaba más de ver, aparte de que esto todo el mundo, claro, los alumnos tienen sus saberes, y esto tiene que ver con sus conocimientos previos, esto del constructivismo y tal. Claro que el constructivismo lo hemos utilizado más que para aprovechar lo que el alumno sabe para detectar lo que no sabe, para saber en qué falla, para llenar este vacío que tenemos que llenar. Hasta aquí, la gente seguía.

Pero los saberes también tienen sus sujetos, y esto es lo que no nos planteamos nunca, cogemos un libro de texto como si lo que se dice en el libro de texto no fuera dicho desde algún lugar, los saberes también tienen sus sujetos, y son los sujetos que lo han seleccionado,

los que han priorizado unos saberes frente a otros, los que lo han ordenado, los que han marcado una secuencia, y estos sujetos están construyendo una relación con el saber, una relación jerárquica, los sujetos que escriben estos saberes también tienen género, y también tienen una mirada colonial, también hay muchas miradas de otros tipos. Entonces este esquema en que nos queda, vamos construyendo un esquema mucho más complejo, pero para mí es significativo el sistema complejo, porque para mí me permite empezar a ver el aula, no como un lugar en el que hay un profesor, un libro de texto y un alumno, que hay muchos procesos, al contrario hay todo un desparrame, una cartografía de saberes, de sujetos, de deseos, y esto vamos a tener que empezar a crecerlo y marca un posicionamiento político diferente dentro del aula, te sitúa en otra posición, en una posición de más horizontal en relación al alumnado, más de mediador, y una persona sí que guarda una posición de profesor y de experto pero que construye de otra manera su identidad. Hay una construcción conjunta. Entonces para mí, es importante en relación a todo lo que decía antes, de superar el simulacro, para mí hay muchos simulacros en la escuela, hay simulacros en relación al saber por ejemplo, cual es el simulacro del saber, pues el simulacro del saber es que todas las experiencias de aprendizaje son ejercicios, no son experiencias que tengan significatividad en sí misma, y que tengan significatividad para el sujeto de las hacen, sino que tienen significatividad como instrumento de aprendizaje exclusivamente. Sirven para aprender algo, no sirven en sí mismas pero además no tienen una visibilidad que sirvan para otros, simplemente sirven para que te ponga una nota, por eso nadie las cuida. Al principio tienen una libreta hecha un fiasco, pero es que esta libreta no tiene más importancia que la de conseguir la cualificación y ya está, no tiene ningún valor para sí misma. No es algo que consideran propio.

Entonces la idea de superar el simulacro relacionado a las tareas didácticas tiene que ver con conseguir que estas tareas sean propias, que formen parte de él, que por lo tanto hay una construcción identitaria, siempre, vinculadas a las tareas, vinculados a los saberes y esto tiene que ver con la idea de que pueda conectar con los propios saberes, y puedan servir para entrelazar con los propios saberes y expandir los propios saberes. Y en este sentido, estos saberes ajenos que los profesores ponemos en circulación en el aula puedan ser apropiados por el propio estudiante.

Pero también superar el simulacro en el sentido que para mí la escuela siempre hace, del modo que los alumnos viven la escuela siempre es un simulacro porque ellos como sujetos son considerados un simulacro de adulto, entonces nunca son, ¿y esto para qué es? para el futuro, ¿y esto para qué? algún día lo entenderás. Tu estúdiatelo que algún día sabrás para que sirve, no, no, esto te va a servir... siempre es una autoridad en diferido. Entonces para mí, superar el simulacro tiene que ver con conseguir que la experiencia sea sustantiva, conseguir que tenga valor en presente, y este presente no siempre quiere decir la inmediatez, puede ser un futuro, pero es un futuro que es significativo ahora, es decir que ellos lo entiendan como algo que está siendo significativo para ellos y que les sirva para crecer, pero no como algo como una promesa, que algún día va a servir.

Entonces para mí, esta idea de superar el simulacro, lo conecto con los saberes, con lo que se hace y con la idea de uno mismo y de construcción en presente. Y tiene que ver pues con la idea de conocimientos compartidos, y de formar parte de algo que es importante. Por ejemplo el año pasado tenía en 3º de eso, sólo una hora, entonces lo primero que planteé es cómo vamos a conseguir construir esta noción de comunidad, si prácticamente no vamos a tener tiempo de aprender nuestros nombres, con una hora a la semana. Al final conseguimos estrategias y buscamos la manera de expandir este tiempo fuera del aula. Entonces construimos un blog, y hicimos una comunidad de trabajo online, y la hora era un momento de vernos las caras y de decir vale, que, como va esto, bien, vamos a seguir en nuestro espacio virtual.

A: ¿Cómo responde los alumnos a toda tu propuesta de docencia, porque debe ser una diferencia, no, en relación al otro profesorado?

Af: Bueno, yo por ejemplo, ahora que estuve haciendo este trabajo de investigación con ellos, primero tuve una experiencia significativa que después de estar con un grupo, siendo un profesor de un grupo, una hora a la semana solamente, es decir al final del curso nos hemos visto 33 horas, bueno en realidad fueron menos porque hubo puentes y eso, que después de un verano de no verlo, de entrar en clase y decir que quién está interesado en colaborar en la investigación fuera del horario de clase, que vengan esta tarde cuando terminan las clases porque vamos a plantear un proyecto, y que se presentará 70 alumnos, para mí fue como algo muy significativo y algo que me desbordo también personalmente, porque no uno no tiene tampoco la dimensión de lo que está pasando. Y luego en este momento de constituir como grupo de investigación, lo primero que planteo ¿es que hacéis aquí? ¿Cómo hemos llegado aquí? ¿Qué recuperáis de nuestra historia juntos para que nos haya llevado aquí y constituirnos como grupo de investigación?

Entonces ellos decían que para ellos había sido muy importante, primero les había sorprendido el cambio de perspectiva en relación la materia, había sido que no se podían imaginar que se podía plantear otro tipo de construcción de aprendizaje. Había como un elemento de repensar, de abrir perspectivas. Después les había también como capturado esta idea de construcción colectiva y de que ellos podrían formar parte de esta construcción, o sea que no fueran simplemente receptores de informaciones, sino que ellos se implicaban en un proyecto y tenían cosas que decir, y lo que ellos decían no tenía un espacio marginal, sino que tenía un espacio central dentro del proyecto. Y después había una cosa más, decían al principio no entendíamos nada, pero al final todo encaja, y esto me lo dijeron de la experiencia de clase, y ahora que hemos terminado el proyecto de investigación, me dijeron otra vez lo mismo, bueno al principio no entendíamos nada, pero ya sabíamos que contigo siempre pasa. Entonces yo le dije como en este caso, porque era voluntario la pregunta fue ¿Cómo es que habéis aguantado hasta el final? porque teniendo en cuenta esta explicación inicial y lo que hemos vivido, una cosa es el entusiasmo de trabajo, pero después la dinámica de trabajo, pues venir a todas las sesiones, la tarea individual, requiere pues un esfuerzo y una dedicación, ¿Cómo habéis llegado hasta el final? y había algunos momentos que he desconectado y tal, me decían no, no, lo único es que al principio no entendíamos nada, pero como sabíamos que contigo funciona así, ya pensamos que teníamos que ir situándolo todo e ir recogiendo que luego empezaríamos a establecer nexos e ir construyendo sentidos. Y les digo ¿Ha sido así? si, si, si.

A: ¿O sea que un poco tu propuesta es una aventura?

Af: si, si. Además otra cosa que formaría parte de mi propuesta educativa y esto no lo dije, he hablado más en relación a mis alumnos, y también debería hablar en relación a mí, que es la idea de que el profesor, bueno yo personalmente me planteo, que siempre me planteo aprender, hay como un desplazamiento de tránsito del docente como alguien que enseña al docente como alguien que aprende. Para mí es fundamental aprender de este proceso, no sólo porque ya forma parte de mi formación y de mi tendencia como docente que aprende de su propia práctica, sino porque para mí, yo pienso que mi disposición y de mi colocación dentro de la red de aprendizaje, de la comunidad de aprendizaje que construimos, sería muy diferente si yo fuera una persona que no aprende. O sea el hecho de colocarme como alguien que aprende de ellos, me permite facilitar que circule de otro modo. Entonces yo siempre el sentido de aventura también, es una aventura para mí, para mí siempre es la idea de cada curso partimos de todos lo que aprendimos, de toda la experiencia, de los otros cursos, pero no para repetir recorrido sino para tener un bagaje mayor, para iniciar otro recorrido nuevo. En este sentido, la idea de aventura, sí que es.

A: Si, bueno es un poco lo que quiero presentar en septiembre, como la educación se relaciona más como un destino futuro y yo la enfocaría más hacia una aventura, rompiendo con esta perspectiva de proyectar tanto hacia el futuro y de moldear una persona hacia un modelo

ideal. Trabajar más desde la cotidianidad que implica aventura, porque si tu cada día te dejas sorprender, aprendes ahí.

Af: Además, la idea que comentábamos antes, la idea que la educación se plantea siempre en término de te va a servir el día de mañana, y para mí es que hay otra problemática escondida abajo, y es que también jerarquiza la relación, es decir yo soy una persona y tu eres un proyecto de persona.

A: Exacto, le dice lo que va a pasar, yo soy completo y tú estás incompleto.

Af: Si, yo soy completo, tú estás incompleto, entonces cambiar esto, y plantear todos estos cambios para construir una experiencia educativa sustantiva en presente, esta idea que se tiene que construir un sentido que tenga un valor para ellos en relación a lo que son ahora, no solo sirve para conectar los aprendizajes, para que sea significativo, para superar el simulacro, no sólo sirve para eso. Sirve para construir una relación más digamos igualitaria, una relación en la que tu reconoce al otro, en este caso tus estudiantes, como sujetos plenos, como sujetos que tienen voz propia y no como proyectos de lo que algún día serán. Esta concepción del adolescente, son planteamientos que... yo creo que en este sentido, construir un sentido en presente tiene que ver con esto.

A: En la idea de simulacro que tú comentas, un poco lo que analicé haciendo una retrospectiva sobre la historia de la educación, para situarme como se había transformado la educación para llegar al punto que estamos ahora, creo que se ha hecho como un desliz, si al principio el sentido de la educación era formar a las personas, para que participarán de una comunidad, en la época griega era importante participar de la comunidad, convivir en la polis, y poco a poco se ha ido desplazando y dando más importancia al conocimiento que se imparte, que se transmite, por eso es un simulacro, dar un paquete de conocimientos como si eso fuera el sentido de la educación, el sentido de la educación es formar una persona, o estar participando de su construcción de identidad, pero no dar un paquete de conocimientos.

Af: Lo que pasa que este tránsito seguramente debe tener toda una genealogía de intereses, de proyecto, el proyecto de la modernidad, de la disciplina.

A: Es tratar de racionalizar, de objetivar lo que se hacía en la escuela, cuando justamente no tiene nada de objetivo por el principio mismo que es un espacio de relación entre personas, de encuentros. Los únicos que trataron de rescatar esto fueron los románticos, la perspectiva pedagógica romántica que aun hay escuela pero no tienen mucha consideración. Esto solo lo quería destacar. Lo que quería hablar ahora, te comente lo de maestro iniciado, que un maestro se vuelve una persona como un referente para el alumno, como persona que te acompaña, es una persona significativa porque no solo lo conoce en su dimensión de saber sino entera, su cotidianidad, lo emocional, tiene una relación más cercana, que distingue cada sujeto, que el profesor, podríamos decir que la relación al profesor es más externa, y el maestro es más intensa. Entonces, quería saber si tú en tu formación como alumno, si había algún profesor que ha sido significativo, que ha marcado tu recorrido, que se acerca más al concepto de maestro.

Af: Bueno, tengo que poner a Fernando Hernandez.

A: Ya, ya me imaginaba que iba a salir, porque para mí también lo ha sido, pero aparte que me gustaría saber porque ha sido significativo, si hay otros profesores, en secundaria, para que elijas bellas artes tal vez.

Af: No, porque además antes de bellas artes, no hice bachillerato, sino que hice formación profesional, aprendí electricidad, quería tener el título de especialista y técnico en electricidad y ya en los últimos cursos de electricidad ya sabía que quería otra cosa.

A: ¿Y porque Bellas Artes?

Af: Bueno, desde pequeño me gustaba, he hecho los estudios musicales, deje los estudios musicales porque me parecían demasiado formalistas.

A: Si es que relacionan mucho la música con lo artístico pero yo creo que en la música están haciendo como en lingüística, gramática.

Af: Si, el lenguaje musical. Entonces dio la casualidad, a mi me interesaba, te hablo cuando tenía 14, 15 años, pues estaba estudiando música, pero a mí me gustaba las artes en general, pero lo único que hacía era el conservatorio. Y entonces en mi pueblo se abrió una escuela de artes plásticas, y coincido que yo estaba muy cansado de la metodología, no me interesaba la metodología formalista, no hay manera de ir más allá del aprendizaje de la sintaxis, digamos, y me pase a las artes visuales en busca de otras maneras de aprender arte, no. Pero tampoco no me intereso mucho lo de las artes, porque solo era procedimientos y tampoco me interesaban muchos los procedimientos. Y ya pues, a través de lectura, fue lo que me llevo a terminar electricidad para poder hacer el COU y hacer bellas artes. Y ahí, fue un tiempo en el estas en este circuito de los vamos a enseñar a ser artista, el taller, de estar ahí, creo que ahí todo el mundo aquí tiene una crisis existencial, por las dinámicas, de las formas que se trabajan los talleres, el tipo de papel que asume el profesorado un poco de gurú, sin proyecto pedagógico de nada. Y a mí me volvió a pasar que también pensé, bueno, aquí tampoco he encontrado nada. Y entonces en 3º me parece que hice una asignatura con Fernando, psicología del arte, o en 2º y me sirvió para empezar a repensar mi trabajo artístico, pensar de otras maneras, encontrar un poco el hilo que buscaba, como trabajar desde la reflexión, y por eso ya fue ahí, cuando conecte con la manera de enfocar de Fernando. Y luego pues en 5º cuando hice la asignatura de educación artística, bueno pedagogía del arte, pues ya lo busque, había diferentes profesores, busque trabajar con él, y ahí trabajamos lo que era la identidad docente, y ya me oriente hacía el trabajo de profesor.

A: Ya, es impactante un poco la manera de hacer de Fernando, a mí también me ha atrapado mucho. La primera clase, que... aunque no tiene un aspecto de profesor... yo creo que tu debe ser bastante dulce en tu manera de enseñar, no sé, supongo, pero él no tiene un trato muy cercano con los alumnos tampoco, pero todo tienen todo un aspecto que atrapa en la clase.

Af: Si, si, como un modo de seducir.

A: Exacto, yo creo que lo del maestro, en sentido de relación profesor/alumno, es muy seductor, se trabaja bastante la atracción. No sólo te atrapo desde el conocimiento, si no en todo un aspecto de presencia, corporal...

Af: Si, de saber involucrarte, que no quedes sólo en una exposición, comprometer.

A: Y trabajar la identidad, porque te afecta a ti mismo.

Af: Yo creo que todo eso, en mi caso, me pareció significativamente diferente de las experiencias que había tenido como alumno con los profesores.

A: ¿Y qué es lo que significativo en relación a ti y Fernando? ¿Qué es lo que te ha impactado de él, en relación a ti?

Af: Yo creo que no se podría concretar en una cosa, porque hay diferentes momentos, pero por lo mínimo hay 2. Hay el momento que estoy en la facultad y el momento que me reencuentro en el doctorado. El momento de la facultad tuvo que ver con que a mí me ha permitido articular mi posición en relación a mi identidad dentro de bellas artes. Es decir uno entra en bellas artes con los prejuicios que esto significa el arte, el hecho de ser un cierto entendido y esto se desmonta por la propia dinámica, bueno, hay gente que no se le desmonta, pero si tú tienes una mirada un poco crítica a lo que te están dando, pues se te desmonta. Entonces creo que tener un contacto con Fernando, supongo que también me sirvió para terminar de desmontarlo, pero también para articular, para tener un andamiaje, para poder construir otra identidad sobre esta ruina, o para poder reinventarme dentro de la facultad, y luego más adelante en esta incidente identidad docente, no. Porque todavía soy profesor yo, pero esa idea de situarme en relación a la pedagogía, en relación a lo que podría ser, ser profesor de secundario. Y luego creo que hay otro momento que es cuando que después de los años, después de estar trabajando, pues nos reencontramos en el doctorado y ahí se construye otra relación, que también es de profesor alumno pero también es como una relación más complejo. Es una relación, donde yo también como profesor de secundaria que tiene su experiencia, su construcción y su reflexividad sobre lo que hace, pues tenía otra manera de compartir, de aportar y de construir esta relación. Pero bueno, a mí me ha servido en relación a mí, de entrada me ha servido en este momento de volver a la facultad como un interlocutor que digamos me planteaba retos diferentes. A veces explicaba todo lo que no encontraba, no, un terreno más cercano, y además también como catalizador de otros encuentros, por el hecho que tú y yo estemos conversando ahora, no, es que también él, sirve para articular como un lugar de encuentro de personas que también, vamos confluyendo como imán, hace como de imán.

A: Si, si, si, está generando como una tribu.

Af: Si, si, de imán en sentido magnético, este magnetismo genera comunidad.

A. Claro, está generando una comunidad.

Af: Pues yo conozco amigos y amigas con los que si que puedo compartir cosas, pues y hay gente que también son profesores de secundaria, pues nos hemos encontrado en este contexto, que si no igual no nos hubiéramos encontrado.

A: Si, da un poco de alivio, bueno no estamos sólo...

¿Y tú en este sentido, te parece que eres significativo para tus alumnos, lo puede ser? Por ejemplo, creo que Fernando se da cuenta que él es significativo para nosotros, ¿Qué ves de tus alumnos?

Af: ¿Yo con mis alumnos, si yo soy significativo por ellos? Yo pienso que si, lo que pasa que hay niveles de significatividad, y de influencia, y de resonancias, no. Yo tengo claro que por ejemplo mi asignatura es una chispa ahí, cuesta, o sea no es lo mismo cuando es un proyecto de centro que se articula a otro nivel pero bueno yo me planteo que este momento de encuentro sea realmente significativo en sí mismo. Yo creo que sí lo es, y no lo creo por una percepción individual, porque también recibes... a ver yo trabajo con portafolio, y por tanto puedes leer lo que los alumnos dicen, por ejemplo lo que hemos dicho antes, el hecho que vinieron los alumnos y se implican. A ver pueden haber evidencia que si es significativo. Ahora, el alcance de esta significatividad, no sé, son momentos especiales, que para mí es suficiente, que haya este momento especial, que active algo, que tiene esta capacidad. Pero es evidente que yo por ejemplo cada año cambio todo de alumnos, ahora estoy con 3º de eso, y todo aquello que hemos hecho se va, no, y me encuentro en septiembre con 100 alumnos que desconoce, no sé ya sus nombres, no los he tenido nunca y empezamos de nuevo con ellos,

aunque en la medida consigues que resuene fuera del aula, pues ya llega, sabiendo eh, consigues a lo mejor que el punto de partida ya tenga un germen.

A: Te lo pregunto justamente, porque para mí también Fernando ha sido significativo, otros profesores de secundaria han sido significativos, y seguramente estas personas hacen lo que soy ahora, no. Tal vez en tu caso, nunca te habías planteado ser profesor de visual y plástica, puede ser que yo tampoco, si me lo planteo pero surgió estando en educación artística y le di más importancia. Entonces sí que han sido significativos en toda tu vida, te han marcado casi para siempre. Entonces ¿Podemos marcar los alumnos así? es significativo si pueden tomar decisiones para su vida siendo conscientes de ello, puede ser que incidimos en su vida así, aunque los adolescentes, algunos sí, pero aún no tienen definido un proyecto de vida. Yo creo que los proyectos de vida los vamos formando a través del recorrido que vamos realizando.

Af: Justamente el blog que hicimos el año pasado era para aprender a ser. Y era un blog en lo que básicamente el hilo conductor del blog era investigar sobre como la cultura visual, la propia de cada uno, un punto de partida de cada uno, en su imaginario visual, de qué modo configuraban su propia identidad. Lo que hacíamos es desde diferentes localizaciones y miradas, digamos, construyendo este blog sobre que significaba ser desde las construcciones identitarias que producía la experiencia en la cultura visual, no, la inmersión en una cultura visual determinada, pues en relación a la música, a los modos de vestir, los modos de mostrarse, las formas online de reinventarse, esta identidad de facebook y tal. Entonces, al final cuando ellos explicaban para que les había servido este blog y tal, decían que les había servido para conocerse, para plantear cosas que no se habían planteado, llegar a entender el sentido de cosas que para ellos eran importante pero no sabían porque. Y por tanto, para situarlos y resituarlos dentro de su entorno, por ejemplo lo que comentábamos de ser en relación, que ellos decían en relación, lo decían en el contexto de una práctica específica. Por ejemplo, había unas chicas que habían hecho a partir de su afición, que decían que no se pregunto nunca porque era importante esta afición. Yo creo que en este sentido si que hay una significatividad que puede tener efecto en grado menor o mayor depende de otros itinerarios que también serán significativos para ellos.

A: Si, en realidad, no nos damos cuenta que nuestra actividad es casi invisible.

Af: Si, hay como capas.

A: Si, es casi imposible de ver lo que está sucediendo, mismo en la propia aula, no, trataremos de ser consciente de lo que está sucediendo, pero en principio es invisible.

Bueno, sólo la última pregunta: ¿La educación artística que aporta en este sentido?

Af: La educación artística, la materia en sí. Yo lo enfoco desde la perspectiva de la cultura visual.

A: Es ¿Cómo contribuye la educación artística con todo lo que planteas como educación? ¿Podría ser desde cualquier materia?

Af: Yo creo que de lo que hemos conversado hasta ahora, seguramente no sería lo mismo en las otras materias, pero hemos hablado de cuestiones de la educación que tienen que ver con cualquier materia, yo creo que sí. Pero yo lo considero desde mi materia, por lo tanto no sé cómo se hace desde otras materias, no sé qué sentido tiene, yo lo he hecho desde mi materia porque en la educación artística, creo que vienen muchos elementos que permiten, que facilitan que emerja de forma más fácil desde la idea de subjetividad y de contexto cultural, y de la relación entre subjetividades y cooperación, pues esto es mucho más explícito en nuestra área de conocimientos que en otras, no. Pero también el modo de trabajar por proyectos, se facilita porque tiene que ver con lo artístico. Bueno, yo dentro de los diferentes enfoques, yo

he trabajado muchos los últimos años desde la cultura visual y desde la comprensión de la cultura visual, porque me permite articular esto, no. Primero, a partir de la cultura visual del alumnado, a partir de su propio imaginario visual y su mapa, su cartografía de referentes culturales, y no sólo de mapa de referentes sino como estos referentes culturales articulan su construcción identitaria. Y luego a partir de ahí, construir proyectos de trabajo que permiten explorar en alguna otra dirección, y construir objetos diversos lo cual permite trabajar con muchos procedimientos. Desde hacer un mural que te pone en relación con referente de un tipo y con técnicas a lo mejor más tradicionales dentro de las materias, trabajar con un blog que te permite otro tipo de producciones, pues trabajar con audiovisuales, con video, pero el hilo conductor es poner en relación la cultura visual, la idea es un poco la comprensión crítica de la cultura visual, y esto significa comprender el contexto y ponerlo en relación con la subjetividad.

A: Si además son cosas cotidianas, las imágenes, los videos, la música, es parte de su vida cotidiana. Bueno, creo que ahora si terminamos.



3. Entrevista con Isabel Herrero

Resumen de la primera parte de la entrevista por pérdida de archivo:

Recorrido de Isabel Herrero:

- Profesora en educación infantil en CEPEC (cooperativa de profesores y profesoras que se formaron en España como alternativas a las escuelas nacionales bajo el régimen franquista, eran co-educativas)
- Docente de dibujo en el BUP
- Docente en la experimentación de la ESO-LOGSE
- Departamento de la Generalitat: seguimiento de régimen especial de arte y diseño, ordenación curricular y pruebas de acceso. Desarrollar la oferta pública de esta enseñanza. Acceso y enseñanza, orientación.

Experimentación de la LOGSE: ESO, 2nd ciclo.

Se generó un rechazo de parte del cuerpo docente, porque implicaba educar hasta los 16 años, obligatorio, fue una resistencia pasiva de parte del colectivo, por varios factores, por ejemplo que se incluyera cuidado de los patios, y más atención e implicación a lo que sucediera en la escuela.

También, esta nueva ley implicaba una atención a la diversidad y dar cuenta de una realidad distinta.

Más responsabilidad del profesor, en otras competencias que no tenía el profesorado en este momento. La formación para atender a este cambio fue mínima.

No hubo tutorización de los profesores.

La evaluación para acceder a plazas docentes es sólo evaluada en puntos y pruebas, no contempla ningún aspecto vocacional o de predisposición. Por ello, se promovió una educación que atendiera más a la parte vocacional y de tendencia, sin que los profesores tuvieran esta inclinación o deseo. Solo se contempla la parte de conocimiento y contenidos de la materia.

Se empieza a dar importancia a la actitud del alumno, a sus antecedentes en el sentido de estar atento de donde proviene, que circunstancias, que entorno. No sólo la parte visible y que muestra en la clase.

A: Bueno, perdimos toda la primera parte del encuentro donde explicaba todo el cambio a la LOGSE, que para mí es relevante, porque creo justamente se replanteó toda la posición del profesor dentro de la sociedad, porque el profesor tenía una posición, no diría privilegiada, pero tenía el conocimiento y transmitía el saber. En cambio, con la aplicación de la LOGSE, se cambió esta situación y tomó un aspecto mucho más social y de integración. Puede ser que esto se haya vivido mal desde el profesorado porque no se esperaban esta recolocación.

I: Es un poco lo que te comentaba, la gente entendía que había un deterioro de su entorno laboral, pero este deterioro de su entorno laboral, podía venir, a ver el comentario típico que hace poco aún oías, es que mi profesión no consiste en vigilar se pone bien puesta, por decirlo de alguna manera, si la clase queda ordenada o no queda ordenada. Si el material se limpia o no se limpia, mi profesión consiste en transmitir, en hacer trasmisor de una serie de conocimientos. No te lo dirían de esta manera pero en trabajar la materia única y exclusivamente, piensa que aquí por primera vez se secuencian en actitud, en procedimientos y en conceptos, entonces, todo lo que era actitud, todo lo que era procedimientos es la parte que el profesorado en principio, a ver, de una manera ordinaria para acceder a esta profesión era superar una licenciatura. Una licenciatura de manera mayoritaria centrada en este sentido, en algunas como Bellas Artes, podías tener en el último curso una materia que era de pasión

pedagógica, pero en línea muy abstracta, muy pedagógica, pero no entraba en el detalle, no entraba a tener toda una serie de instrumentos con los cuales tú podías trabajar.

Entonces, claro, te encuentras con gente... la formación continua yo creo que es un hecho todavía en este momento no está implantado como tal cual, como evaluación, y ahora te hablo un poco, te hablo en estos momentos, pero sé que en estos 5, 6 últimos años, hay institutos que han hecho un giro de 180º por decirlo de alguna manera. Pero la herencia, el estereotipo que te quedaba era que la evaluación era sencillamente un paso de hacer una prueba y poner unos puntos y no había esta secuencia, había un divorcio entre lo que se decía y lo que se hacía realmente porque no se vigilaba el punto de partida del alumno y el punto de llegada porque en general se buscaba un nivel homogéneo de alumnado, por lo tanto tema de atención a la diversidad que era uno de los elementos, es decir en el hecho que se basaba que lo que vas a vigilar no es que haya un punto de llegada para todo el mundo igual, sino en la evolución que hace cada persona, dentro de la etapa educativa en la que tu estas atendiendo a esta persona, pues no habían muchos elementos de control. Otro elemento que tampoco se vigilaba demasiado era en un todo determinado la actitud que podía tener un alumno a partir de que podía venir originada y sencillamente te quedabas con la parte más visible que era la actitud que tenía esta persona. No sé iba un poco a la raíz, se podía intentar, también es verdad que a nivel de organización, probablemente los elementos de los que partíamos, siempre se imaginaba que cuando tu tenía una persona que tenía una actitud un poco que distorsionaba el grupo, tu lo enviabas a un elemento dentro del IES que era el EAP, pero el EAP no tenía la posibilidad de atender a todas las personas. Entonces esta actitud, esta mentalidad globalizadora del docente en el aula, yo pienso que no estaba, no ha estado, ni del punto de vista de decir desde el conocimiento no se llega solamente a través de los conceptos, sino a través de diferentes mecanismos, podemos ver, valorar que esta persona se le está educando y al mismo tiempo, no había capacidad para valorar los distintos niveles de necesidad que tu podías tener en el alumnado que tu tenía.

Por lo tanto, en general, esto daba una situación muy explosiva dentro de un aula porque tenías 30 personas, con necesidades muy distintas y que la mayoría de veces todavía, la sensación un poco era que nosotros pedíamos al alumnado lo mismo que nosotras nos habíamos encontrado en el instituto. Obviando el cambio de época, obviando las distintas necesidades que había, y esto la mayoría de veces, daba situación muy explosiva, que era los famosos problemas de comportamientos en el aula. Y después que tampoco a nivel de metodología, ni que fuera desde el punto de vista de transmisión de conocimientos, tampoco en general había un interés muy grande por desarrollar metodologías nuevas. Es decir, es aquello que si vas analizando vas viendo solo desde el punto de vista de transmisor de conocimiento también se optaba por una metodología única, no se buscaba metodologías distintas. Si tú vas a hacer el seguimiento del alumnado dentro de los 3 aspectos que te pedía, que te requería la LOGSE, tampoco se hacía y si vas a ver a la capacidad de atender a las distintas necesidades pues tampoco había. Yo tampoco voy a decir que esto fuera desde un punto de vista muy consciente, me imagino que hubo un cambio muy acelerado que no hubo una tutorización, no hubo un proceso intermedio y entonces la gente delante de una situación en la que se veía insegura pues se blinda un poco en lo que ya conoce. Y a partir de aquí, pues es bueno, yo me encuentro que yo intento hacer pero no tengo posibilidades de hacer mi faena porque tengo estos alumnos y te encuentras con los alumnos que tienen necesidades que tú no puedes responder. Y esto era... pues bueno.

A: Si, y además con la obligatoriedad de seguir la enseñanza hasta los 16, también se encuentra con alumnos que no querían estar ahí.

I: Si, te puedes encontrar con alumnos que... ¿normalmente que se miraba? aquellos alumnos que tenían un comportamiento, porque al fin y al cabo era temas actitudinales, que tenían unas actitudes que no te permitían poder trabajar en el grupo, pero vuelvo a repetir, poder trabajar dentro de los criterios que yo entendía que se debía trabajar. Claro entonces. Y estos

problemas actitudinales podían venir por un rechazo o por personas que estaban en la adolescencia de manera muy virulenta, por tanto, pocas veces había la visión de decir en qué etapa esta la persona que tenemos, ¿está en la adolescencia? que significa en estas personas, en que podemos ayudar, que podemos hacer o que podemos desarrollar. Entonces cuando se buscaba alternativas se vivían desde el centro como penalización de esta persona. Es decir, la persona cuando existía..., entender como una segregación de grupo, se lo estaba de una manera castigando, entonces lo que había en aquel momento era un incremento mucho más grande de lo que se estaba haciendo antes en el aula. Esto te lo estoy diciendo desde el punto de vista de mi experiencia. Probablemente, a lo mejor, en otro centro una persona te lo estaría explicando de otra manera. Yo te explico mi última etapa en el centro donde estuve.

A: Si, haciendo un análisis desde la historia de la educación, me doy cuenta que a pesar de que al principio la educación, desde los griegos, era para la formación del ser, poco a poco se ha ido deslizando hacía una transmisión de conocimientos. Por ello, cuando percibos estos cambios, por ejemplo desde la LOGSE, o ahora mismo con la LOE, es como recuperar esta formación del ser.

I: Si, pero para recuperar... a ver, yo pienso que hay un aspecto vocacional en la educación, tal como se ha priorizado el acceso a este tipo de enseñanza, la prueba por la cual una persona podía consolidar su lugar de trabajo en una plaza de profesor, era demostrando que se tenía una serie de conocimientos. Por tanto, tu aquella persona, para acceder ahí, lo que le pedía era que dominara aquellas materias, no lo pedía que te demostrará nada más. Entonces había un año que si que esta persona estaba en práctica y si que podía ver pero normalmente en este año de práctica, la persona tendría que hacerlo muy mal para que esta persona sería considerada no valida. Entonces esta persona ya había fijado una plaza. Claro, si tú, a una persona que va a fijar su plaza le pides lo que esta persona va a hacer con sus alumnos, esta persona va hacer.... tu de algunas maneras tú ves que necesidad tienes para educar a una persona, si para educar a una persona, le pides a la persona que demuestre sus conocimientos, esta persona, lo que va a hacer después, es desarrollar estos conocimientos en cada alumno. En cambio si tú le pides, de una cierta manera, que te demuestre una cierta vocación de trabajar con adolescentes, previamente que ha hecho para trabajar con adolescentes. Es decir la primera vez que tú ves a un adolescente cuando tú te plantas en una clase o con anterioridad tú ya has trabajado con adolescente en un grupo de ocio, de lo que sea. Si tu le pides que demuestre conocimientos de psicología, de dinámicas de grupos, de cómo trabajar, pero si tu no le pides nada mas, esta persona tampoco va a desarrollar, porque no lo tiene, por no lo ha preparado, ni se lo ha preparado en la carrera, ni se lo ha preparado para acceder a este lugar de trabajo, por tanto es un choque un poco grande.

Entonces te encuentras que a lo mejor a nivel de normativa tú lo pones, pero la normativa por sí sola no hace nada, porque en última instancia, quién está en el contacto con el alumno es la persona que está dando clases. A ver, no hay una capacidad, no será por represión, la inspección está colocada, porque requeriría tener una inspección, un inspector casi detrás de cada profesor. Por lo tanto el proceso por el cual el profesorado ve esta necesidad y se prepara para atender esta necesidad, tendría que haber sido otro. Yo pienso que aquí se pecho porque el hecho que se creyó que la normativa ya iba a inducir en este sentido. Y vamos, hasta hace poco, las pruebas de oposiciones hacen énfasis en esta parte, todavía es una parte, cuando esta persona ya lo ha acreditado cuando ha hecho la carrera, claro si es licenciada, esta persona ya acredita tener estos conocimientos. Pero sé que en principio representa que la voluntad sería tener, hacer aflorar de aquella persona lo mejor que puede tener esta persona. Lo que pasa es que esto es la teoría y la práctica no induce, y no induce quizás el curriculum que están muy separado y no induce la manera de administrar y gestionar dentro del centro. Porque para atender a esta globalidad, si tú vas viendo todo el listado de necesidades que se tiene, ni están las 24 horas puedes atender a estas necesidades. Entonces tienes que tender a

un tipo de trabajo más colaborativo y más transversal que de alguna manera con una sola acción pueda atender a distintas necesidades, y esto es organización y es una visión global de la educación. Si tú accedes desde una especialidad muy concreta y solo puedes atender a esto... han habido intentos porque hay algunos centros que tienen experiencias ejemplares en este sentido, pero yo te diría que en general, el nivel es muy dispar.

A: Si, yo he sentido la docencia como algo muy solitario, depende de que disposición hay en los centros, de las personas pero es un poco difícil, en el centro en el cual estoy trabajando hay un corte total entre las personas que están dando clases hace más de 20 años y lo que inician, porque dentro de la formación que nos han dado, aunque sea leve, ahora cambiará con el máster, pero se ha hablado de los aspectos psicológicos, subjetivos de los alumnos. Mientras los anteriores, aunque lo toquen el tema, lo tienen de manera muy...

I: Como un tema menor, y a veces es el aspecto troncal del alumno que tienen delante, porque si entiendes en qué momento está puedes ayudarlo, si no lo entiendes, todo lo que vaya haciendo, es decir, se entiende como un complemento, y cuando no es un complemento, es un eje central.

A: Claro, es un eje, porque si el objetivo es la formación del ser entonces el eje debe ser el mismo con todas sus necesidades y su potencial, ¿no?

I: Y si tu puedes detectar, porque es aquello que tu dice que es un espacio único, aunque con un ratio de 30 puede ser difícil, pero es un espacio único para poder ver en qué momento se encuentra el adolescente. A lo mejor tienes adolescentes que están pasando una etapa de aquella horrible, y se van a quedar en su casa, yo que sé, ahí a calicanto una temporada, y esto no se detecta, solo se ve la parte más visible. A veces una patada en una puerta, si que evidentemente es un hecho que es punible, pero tiene que haber esta capacidad, y esta capacidad no se ha desarrollado, y aquello que dice, bueno evidentemente el castigo siempre vas a tener la capacidad de hacerlo, o que aquello se recupere. Es decir, no se tiene que ir a que se vulnere los mínimos aspectos de la convivencia. Pero no tiene que suponer en principio que aquella persona, pienso en general que hay una serie de personas que suponen siempre lo peor del alumnado, sabes aquella frase que bien se está en el instituto si no fuera por los alumnos. Es que a ver, si no, no estarías tú tampoco.

A: Si, si, veo algunos profesores que consideran al alumno como un enemigo, como una lucha que tienen que vencer, de la manera que puedan, terminar y pasar el año: ¡obstáculo vencido!

I: A ver, es que me sabe mal porque a lo mejor estoy haciendo más énfasis en la parte negativa, y también he conocido gente que hace experiencias preciosas en este sentido. Pero es aquello en general, el perfil, la gente lo tendría que entender como un aspecto que tienen obligación, no como voluntariado. Y la tutorización forma parte, yo pienso, en cada uno de los ámbitos y me imagino que de alguna manera la experiencia que se viene haciendo en LOGSE que era el crédito de síntesis, que es una experiencia que se realizaba, en algunos sitios se empezó a trabajar la transversalidad, pero finalmente ha ganado aquello de decir cogemos un tema, y cada cual llevas sus fichas y cada cual está en sus horas. Y se empezó a hacer experiencias transversales en que todo el mundo variaba sus horarios, variaba sus especialidades, intentaba a partir de un tema ver la globalidad. Es aquella que decía, es una buena consideración. Pero de hecho se ve todavía como que no hay, no se ve la posibilidad de implantar esto de manera mayoritaria en los centros. Si alguien lo quiere, pero claro, esto tiene que haber el consenso de todo el equipo docente, pero si el equipo docente no está de acuerdo, pues bueno, no se puede.

A: Bueno, yo hasta ahora no había visto lo que era el crédito de síntesis, hasta que este año participe en ello, y me pareció como una propuesta excelente de poder mezclar las materias, pero luego lo que he descubierto, a pesar de tener un eje, los alumnos tienen una temática que vayan desarrollando, donde tienen mucho más independencia para hacerlo, los profesores siguen haciendo como una separación de todos los aspectos de estos temas. Por ejemplo hay un tema, vamos a estudiar a nivel geográfico, historia, en gramática me escribirás un tema sobre la vida de tal, no hay integración, siguen manteniendo su espacio. Hay como un aspecto un poco egoísta del profesor, le gusta seguir tener su espacio, su lugar.

I: Yo pienso que es un poco lo que te comentaba antes, es donde se sienten seguro también. Porque por el otro lado, esto te obliga a revisar que a lo mejor, tu, en el acompañamiento que puede hacer del alumnado no es tanto en referencia a los conceptos, sino más a nivel de metodología. Para metodología, hay que haber un reciclaje, se ha de dar un reciclaje que no hemos, porque nosotros no hemos aprendido de esta manera en ningún momento. Por lo tanto, esto quiere decir que te tienes que ubicar en un tipo de experiencia distinto de la que tiene, entonces donde se encuentran más seguras las personas, pues en cada área y por tanto el crédito de síntesis se ha pervertido el concepto, porque se llama crédito de síntesis pero no deja de ser una prolongación de lo que cada cual hizo durante el curso. Lo único es que esta vez, se ha hecho de manera paralela, que es un mismo tema que sigue todo el mundo, cuando esto se podría hacer de manera ordinaria con todo el resto de temas. A veces te podías encontrar con paradojas de que se trabajaba con metodologías muy distintas en un mismo curso con los alumnos de un mismo nivel, según el profesor era una metodología después la otra, unos hacían un énfasis en unos criterios a la hora de evaluar, otros... Es decir te encontraba con un adolescente que en teoría va muy desorientado y que lo acaba de desorientar entre todo el mundo, porque no había la capacidad de pactar unos criterios mínimos entre todo el equipo docente. Entonces era un poco si el centro docente fuera un contenedor donde cada cual pues alquilaba un espacio y ahí su ejercicio su espacio de docencia. Claro, pero la perspectiva que aquellas personas pasaban de un lado a otro y también da la sensación que esta desconexión entre todos, la sensación de que esto es un caos, la transmitía también de alguna manera. En cambio si tú tienes la capacidad de pasar un proyecto, y que tenga una cierta coherencia, le gustará más o le gustará menos, pero de alguna manera ves unos espacios mínimos de consenso.

A: Yo creo mismo que los alumnos lo siente esta realidad de separación, y lo he escuchado varias veces, no, saben mismo que hay enfrentamientos entre profesores.

I: Desde la persona que no tiene ninguna prudencia de pasarlo directamente en el aula. Pero lo que ven. Tienen suficiente habilidad para ver que ahí me priorizan ciertos aspectos y ahí me priorizan otros, y aquí me hace un seguimiento hasta tal punto y ahí no me lo hacen. Es aquello que dice coherencia poca. A veces me daba la sensación de que pedimos una cantidad de coherencia en los adolescentes que nosotros no tenemos capacidad de transmitir, cuando esto es nuestra profesión. Dices, a ver, y también, hay temas de participación, tema de actitud positiva y activa del alumnado, tampoco se han creado los espacios, dicen, pues que se organicen, y cuando estén organizados... ¿Pero cómo se van a organizar? si tu no das pautas de organización más allá del aula, de decir cómo, no sé dan pautas. A ver, es una visión muy, muy, muy restrictiva, muy reduccionista de lo que tú puedes hacer.

A: Lo que pasa es que el profesorado se encuentra en una situación... el primer día que tuve que dar clase, pues tuve que dar clases, ya está, no tuve ni acompañamiento ni nada, te ponen en la clase, delante los alumnos y empiezas.

I: Por eso, es lo que te comentaba, no se ha hecho este acompañamiento, no.

A: No, nunca, es muy complicado. Yo creo que por ejemplo, unos pequeños cursos de formación, van a aportando, pero es muy difícil después que el profesor pueda cambiar también su manera de hacer. Porque tendría que tener un acompañamiento continuo, casi durante un curso, sería para plantear como proyecto en cada centro.

I: Lo que pasa es que ya estamos hablando del tema de los recursos, que son otros criterios, es lo que decía, cuando tu hace, si es una prioridad, hasta qué punto es una prioridad, y que elementos mínimos se pueden poner. A ver, siempre hay unos máximos, es evidente que los máximos, es muy difícil, pero sí que se podría ir a buscar que mínimos serían necesario para poder avanzar. A lo mejor te van a decir, bueno, mira, todo no va a poder ser porque no hay capacidad, pero sí que se puede hacer por centros, por zonas. Yo pienso que hay muchas líneas para avanzar en secundaria, si te fija, la revolución que queda pendiente aquí a nivel de educación es en secundaria. En otro es no perder lo que se tenía, por decirlo de alguna manera, porque nunca tienes un espacio consolidado. Si no lo vas cuidando, este espacio puede retroceder tranquilamente. Y esto, a veces, es la sensación que da que puede pasar en primaria. Pero en educación infantil y primaria, daba la sensación que todos estos aspectos más metodológicos, más didácticos estaban más consolidados.

En cambio en secundaria esto no. También es verdad, que cada vez que ha habido cambio de escuela de la república, los cambios llegaron solo a infantil y primaria. Cuando se va a hacer la de la secundaria, ya cambio, es decir es una etapa que no se ha llegado a hacer nunca. Todas estas escuelas cooperativas era hasta que se finalizaba la etapa de primaria, en secundaria ya no estaba. Es decir, no tienes experiencias, tienes experiencias de espacio de equipos docentes puntuales que han estado haciendo, pero no hay movimiento que haya ido en esta línea. Puedes tener escuelas privadas o escuelas concertadas que tienen toda la línea entera. Pero te encuentras esto, en que no tienes demasiada experiencia y que después hay una sensación aquí de cátedra libre, no, yo tengo la libertad de cátedra aquella que dice, yo en mi clase hago lo que me da la gana. Pero, no, esto es un servicio público, tú estás dentro de un contexto, nadie te obliga a hacer esto, pero si no lo hace, pues fuera. Y aparte también esta parte de acompañamiento que no se ha dado, el único acompañamiento que se ha hecho es cuando una persona entre comentarios no se hace acompañamiento. Ahora últimamente sí, que se hace, y después en la época de las oposiciones sí, que ahora se hace un curso, se ha empezado a hacer no sé si hace 1 año o 2 años, esto no lo he vivido en el centro.

A: Y el CAP que se ha cambiado.

I: El CAP si, también, ahora lo que yo si tengo conocimiento es que tantos las personas que aprueban las oposiciones como las que entran como interinas sí que hacen una formación, de seguimiento específico desde el departamento, como empresa, por decirlo de alguna manera, dan una formación a la gente que entra a trabajar en la empresa. Esto sí que se hace. Y después había la idea esta del máster de hacerlo en 2 años y con un aspecto distinto de lo que era hasta ahora.

A: Lo hacen de un año finalmente. He mirado justamente hoy, y me parece que es de un año. Pero incluye más todos los aspectos más integrales...

I: Si, y más de estar en aula también.

A: Hacemos un pequeño salto, pero conectado, ¿Me podría decir que piensa que es el rol, la posición de la educación en la sociedad? ¿Cómo lo ves?

I: La educación, para mi quizás es un concepto un poco abstracto, sería dar a una serie de personas que pasan por un sitio, por unos espacios donde se imparte la educación, de darles

unas herramientas, de darles unas posibilidades, primero de autoconocimiento, de conocimiento en horizontal entre compañeros para poder, para que puedan tener una vida digna. Para que tengan los elementos de no quedarse al margen, que si tú no le das una serie de estrategias, esta persona, y más en estos momentos no se queden al margen personas que habitualmente se han quedado, vienen de unas procedencias sino que ves el recorrido que pueda hacer una persona, hasta quedar al margen, y al margen es muy difícil después. Te diría dar elementos para tener una vida digna, y bueno, en este espacio de conocimiento entre iguales, yo no creo... vamos, no sé, a veces dicen que tienes que tocar más de prisa en el suelo, pero en estos espacios con 30 personas de la misma edad, en ningún otro sitio de la vida se van a encontrar con gente de la misma edad, te vas a encontrar con gentes de edad muy distintas. Por lo tanto a veces generamos espacios que son un poco irreales también, a lo mejor un grupo más pequeños y más transversales como lo que pasa en las escuelas rurales, se acerca, se asemeja un poco más a la realidad, no. Pero bueno, es muy fácil de decirle pero es muy difícil de administrarlo.

A: Es verdad, desde la gestión, es muy complicado.

I: Si, es muy complicado, porque son muchas personas. Al mismo tiempo tú puedes pensar que esto puede ser, pero tienes que pensar en todas las personas que tienes en activo también. Pero que ves espacio que piensas, seguramente, de otra manera sería más fácil, sería más fácil, conseguir estos criterios que te decía.

A: Yo lo que veo, es que igual si analizamos todas las disciplinas que se desarrollan en la secundaria y mismo en la universidad, hay algunas que mantienen mucho este aspecto relacionar objetivos y conocimientos, y por ejemplo lo artística se ha destacado en este sentido de trabajar justamente más las competencias, la formación integral de la persona dentro de la disciplina, no la disciplina como excusa, pero permite trabajar todos estos aspectos.

I: A ver, este sería el criterio, pero lo que pasa es que esto puesto en un curriculum de secundaria, ya has visto que 1 hora da para muy poquita cosas, y si tienes 30 personas, justamente la parte de procedimientos que la puede dar este valor añadido al área, justamente es lo que no puedes trabajar. Porque tú te encuentras que en los centros, los alumnos, a ver, en la mayoría de los casos, agrupaciones muy distintas de alumnos, agrupaciones flexibles, en los pocos espacios en donde coinciden todo el grupo, y se ha mantenido de manera voluntaria porque si no estamos hablando de grupo y es un grupo que no coincide en toda las personas, en ninguna parte del año, son las materias que están más vinculadas a lo artístico, que es música, educación visual y plástica y educación física. Que en educación física no se da tanto énfasis en la parte que puede tener de expresión corporal como en la parte más deportiva, por decirlo de alguna manera. Son estos 3 espacios, no sé si hay uno más, las tutorías.

Pero en estos espacios, tienes que tener alguna posibilidad para hacer emerger estos elementos, porque a lo mejor a una persona le cuesta más pero tiene una inteligencia, pues en estos espacios descartaría mucho. Pero es que no puedes, cuesta, si no tienes capacidad de poder desdoblarse, si no tienes capacidad de hacer y de organizar, 30 personas en el aula, puedes hacer inventos, puede tener recursos, pero dentro de un límite. A ver siendo realista esto tiene un top, habrá quién desarrollará más y habrá dentro de educación visual y plástica se ceñirá a hacer dibujo técnico porque es la manera más fácil de tener a un grupo controlado y pautado. Dibujo técnico pauta mucho. A ver, todo el año no van a hacer sólo esto, pero esto no tiene nada que ver con educación visual y plástica.

Después podríamos hablar de educación artística pero a lo mejor, educación artística, tal como está establecida en el currículum, no sería la palabra, la veo más segregada fuera del espacio, porque después educación artística, y literatura, también es educación artística.

A: Si, es verdad, pero esta vista como un conocimiento totalmente racional.

I: Y si vas a ver educación en visual y plástica, también podría ser un área donde trabaja la comunicación. Es que son conceptos que a veces, que a veces decís nos tendríamos que sentar y consensuar criterios, porque cuando hablamos de esto, de que hablamos, cuando se habla de educación artística, pero realmente no se está hablando de educación artística. Desde de puntos de vistas de trabajar aspectos de creatividad, a lo mejor trabajas aspectos de comunicación, pero no en este espacio, y después que el entorno no es el adecuado, a veces es imposible de trabajar... una hora, 30 alumnos.

A: Si, en la misma aula, todos por separados... Bueno yo estoy en bachillerato y es otra cosa, las aulas están puestas de otra manera, por grupos, y es para mí un placer, pero cuando tengo que ir a la ESO, que normalmente no, pero para sustitución, entonces sufro este aspecto... de continuación de todas las otras disciplinas y no marcar este cambio.

I: Es otra dimensión. Pero es que cuesta, a lo mejor para trabajar más la parte procedimental, pues hacemos 2 horas, seguidas, y esto se ha hecho, ha habidos experiencias de diversos tipos, pero aquellas dos horas, tiene que tener como un soporte de alguien que te viene y te ayuda dentro del mismo espacio, de atender las personas desde 2 puntos, sino es muy complicada. Puedes intentar paliar unos aspectos y después te quedan unos otros. Yo lo veo como un aspecto complicado. Supongo que se tendría que ir a otro tipo de organización y de permanencia del docente, me imagino, no, que podría tener unas horas, o sea que la contratación no fuera tan localizada y que pudiera tener las horas que también evidentemente esto pudiera ir acompañado de un sueldo me imagino, pero que pudiera haber una posibilidad de hacer emerger más recursos internos en un centro. Si no tienes lo que tienes, puedes tenerlo aquí, pero tal vez lo puedes tener hasta aquí, pero a lo mejor si solo te planteas esto, solo puede hacer este proceso.

A: Si, es verdad, nos encontramos muy limitado a nivel institucional. Y mismo a nivel de consideración de la educación artística, es un poco considerado como el lugar de recreo, no tiene valor, por ejemplo en las evaluaciones, las notas de artístico se destacan por su nivel mucho más alto por las otras. Los profesores los devalúan porque siempre hay buenas notas, entonces consideran que no hay criterios muy estrictos.

I: Es que aquí yo pienso que siempre se ha confundido la rigurosidad con, no sé, ha habido profesores que han hecho de su calidad educadora, de su acción educadora, el hecho que tenga mucho alumnos suspendidos. A ver, es el único ámbito profesional donde sucede, porque en otros, si tú tienes un nivel de fracaso en toda acción profesional, no se ve como una cualidad, se ve como un elemento negativo, es decir esta adaptación al grupo, a las personas que tú tienes, y adaptarlo a su nivel para que estas personas si están aquí, puedan llegar aquí, se ve como una cualidad que 2 sean excelentes. La cualidad está en que 2 sean excelentes o que 30 avancen respeto de lo que tenían, y esta diferenciación no acaba de estar. Entonces por otro lado, uno de los aspectos que yo desde aquí veía muy importante de ir machacando, es esta línea transversal justamente, porque a veces, en cada etapa educativa es aquello que la gente no le acaba de dar un valor si no hay detrás todo una reflexión pedagógica, o de que es la educación, entonces la gente no lo valora. Pero si tú hace todo el recorrido ves, al final, a parte de este recorrido, a parte de los elementos que tú puedes incorporar a la formación de esta persona que movilizará en cualquier ámbito de su vida, también, ni que sea

profesionalizador, ya que es un aspecto que hace que se valore más una enseñanza que otra, dice que es que aquí hay un aspecto tan profesionalizador como cualquier otro, no todo el mundo va a ser artista, pero en una serie de profesión, van a necesitar tener una formación en este ámbito. Y es un poco, desde mi punto de vista, ya que estoy en la parte profesionalizador, lo que hemos colgado en la página web, hay una reflexión, porque las escuelas de artes entraron en una reflexión sobre su propia oferta, sobre que quieren hacer, que elementos tienen, entonces dentro de esta parte, se ha hecho un itinerario, porque todo el mundo tiene una visión muy parcial, da la sensación que la educación acaba y empieza en la etapa donde estas trabajando, no se crea una visión global.

Bueno, la educación es toda una etapa y si hablamos de formación, pues también es, está bien y nos da tranquilidad de situarnos dentro de esta línea, porque si no nos da la sensación de que debemos transmitir todo en aquel momento, y tu formas parte de un proceso, si no, todo se acaba y vamos no si todo depende de ti. Si tu formas parte de un proceso, pues lo que estaría bien es ponernos en contacto en vertical y en horizontal las personas que trabajamos, es decir ponerte en contacto en vertical las personas que trabajamos en el mismo ámbito, de expresión visual y plástica, desde los más pequeñitos hasta los que están en bellas artes por decirlo de alguna manera, y después en horizontal con los que están en la misma etapa educativa. Y tener estos referentes cuadrículados, por decirlo de esta manera, en horizontal y vertical, y a ti te resitúan, y te hacen ver lo que es importante en aquella etapa, que a lo mejor no es.

A: Si, que es lo que está destacando. ¿Y a ti que te parece que aporta la educación artística entre todas estas cartografías de conocimientos?

I: Mira, yo en la etapa de educación visual y plástica dentro de la etapa de secundaria, yo pienso que lo que aporta es la posibilidad de dar al alumno elementos de autoconocimiento como pueden ser otros elementos. Le da capacidad de poder comunicarse con otras personas, le da la capacidad de ver que no todas las cosas son unidireccionales, que a veces a partir de una misma propuesta puedes tener diversidad de soluciones y que todas son buenas, por lo tanto te da flexibilidad de pensamientos, no te da un pensamiento muy dogmatico en este sentido, se cae en un cierto dogmatismo, que tiene una cierta receta, pues en la vida no te da tal y tal, te da tal, pero tienes capacidad de poder adaptarte a distintas posibilidades.

Yo pienso que esta flexibilidad que te da respeto a diversas soluciones también en respeto a soluciones que te da un compañero respeto a un planteamiento en un momento dado. También te da la posibilidad de seguir un proceso, que en otros espacios no se sigue tanto este proceso, desde el planteamiento que te dan hasta la solución que te llega, todo el proceso es lo que te enriquece, más que el resultado en sí, es el proceso. Yo, un poco lo que vería básicamente son estos elementos, que pienso que se puede aplicar a la creatividad, a ver la creatividad se manifiesta en estos elementos, y la creatividad la gente no lo aplica siempre en unos aspectos formales, sino que la creatividad la aplicarás pues en un trabajo determinado, en un aspecto de tu vida que a lo mejor que a lo mejor aquello que tienes delante de tu nariz, pues le das una visión distinta y te da la capacidad de trascender aquello que de entrada no veía. Yo, para mí, la creatividad, el lujo sería esta capacidad, que la gente pudiera ver más allá de lo que tiene delante. Y esto es la capacidad de adaptarte a nuevas situaciones, porque si tú tienes la capacidad de dar una lectura más allá de lo que hay, tienes la capacidad de ir adaptando e ir buscando otros mecanismos e ir adaptando a las nuevas necesidades, en cambio las formulas te sirven en un momento dado, pero caducan muy rápido.

A: Si, yo creo, que la educación artística, aunque nadie lo puede considerar, es como un espacio privilegio actual, porque está realmente en su metodología, en su manera de ser, su manera de enseñarse, muy actual en relación a lo que se busca, no, se busca más movilidad, creatividad, mismo en las formas de responder y poder resolver o solucionar conflictos, en las

empresas digo, a nivel empresario, creo que responde más la formación artística que cualquier otra formación.

I: Más que nada porque tu movilizas unos aspectos de una persona que sino de otra manera es muy difícil de movilizar, y en este sentido, por ejemplo, aquí esta faena me está gustando, creo que para mí es muy creativa, desde que punto de vista, desde el punto de vista que te encuentras unos espacios que estaban definidos de ciertas maneras, y tu tratas de encontrar soluciones distintas a lo que ya... para mí me sirve de esto la creatividad, no hay ningún resultado plástico, no hay ningún resultado visual, pero entre un espacio que ya tenías, tu creas algo distinto, esto es creatividad. Para mí, lo que me molesta cuando se habla de la enseñanza artística es cuando se habla de que es como una línea de pensamientos que está en margen de lo que es la vida cotidiana, cuando para mí, lo que tiene de bueno es la integración en la vida cotidiana. Integración, evidentemente, pero no es la exposición la finalidad de la formación, sino esta capacidad de trascender, de ir más allá de lo que tu tenga a tu alrededor y esto para mi es este pensamiento, porque en muchas otras disciplinas se ha ido reduciendo todo en una serie de normas, una serie de tal, es tan rígido que la gente no puede. Y después que tu desde este punto de vista estas dando elemento de convivencia, porque si tu aceptas a partir de una proposición de trabajo tienes distintas posibilidades de resolución y todas son buenas, no jerarquizas ninguna respeto de la otra, puedes hacer lo mismo respeto al físico de las personas, puede hacer lo mismo de las capacidades intelectuales, respeto de las culturas, no tienes porque jerarquizar, es aceptar y poder consensuar.

A: Si, uno de los aspectos que más me interesa es como la educación artística permite generar otro tipo de convivencia, porque la educación en general, la escuela es una etapa de socialización del individuo y ahí está aprendiendo a convivir. Y si justamente ve tantos conflictos entre los profesores y tantas separaciones, tantas de sus tareas, de lo que tienen que hacer o aprender, es lo que van a reproducir, es lo que estamos reproduciendo nosotros por lo que hemos aprendido, y ahora se ha cambiado. Y en este sentido la educación artística está movilizándolo todo, todo, la persona en completo, y creo que es lo que permitirá responder mejor, participar de la vida cotidiana.

I: Lo que ahora te diría es que tampoco tendría la presunción tal como se está impartiendo, yo he estado de docente, y se como lo hacía, y también he visto como lo hacían otros. Que se hace educación artística desde el área de visual y plástica tampoco sería. Es decir, si pudiéramos desarrollar de otra manera sería poder potenciar este tipo, y hasta llegar a ser el elemento troncal de un centro, yo creo que podría ser el elemento troncal de un centro, es decir cuando un centro hace un plan estratégico y decir sobre que vamos a pivotar, como es este centro, y como va a ser el alumno, esto podría ser tranquilamente, de hecho en algunos centros se empezó a hacer de esta manera. Y esto pienso que está bien, porque a veces pecamos de cómo nos vemos, como somos del área de educación visual y plástica, hay este sentido de que todo está todos contra nuestro, en este sentido muy reduccionista, todos contra nosotros y a veces la gente se empeña en ser muy riguroso, muy técnico. Es que no, tienes que buscar cual va a ser tu valor añadido, nunca va a ser como las otras materias, porque no eres como la otra materia. Por lo tanto tienes que buscar cuál es tu especificidad, cuál es tu valor añadido, y sobre este valor añadido, hacer, que evidentemente rigurosidad, eficiencia y todo lo que quieras. Pero que se tiene que buscar cual es, sino es aquello de diédrico, diédrico, diédrico, no, hombre, no, y tampoco decir mi área me la está sacando de otro sitio, es darle la vuelta a este discurso y ver desde ahí que se puede dinamizar, y entonces esto es un valor tuyo y es un valor que te potencie dentro del centro. Porque si no es aquello que como me están quitando desde matemáticas, me están quitando desde historia, es que el conocimiento es que lo hemos ido especializando y troceando, pero si todo funciona bien puede llegar al círculo.

Lo bueno, creo, sería tener una metodología compartida, y trabajar más en proyectos, pero vamos, es complicado, pero pienso que va a ir por aquí.

A: Si, yo pienso que hay bastante profesores que lo están intentando. Bueno, en mi caso, en mi centro lo veo difícil. Veo muchas conexiones entre diversas materias, pero de ahí a establecer un proyecto común...

I: Es que a veces se establece más conexión por afinidad que por materias, por sensibilidades para decirlo así.

A: Si, esto es el problema, el problema es que la misma educación está separada entre materias, y no permite más allá de estas afinidades de generar conjuntos.

I: No, porque al hacer los horarios tan compartimentados, es muy difícil, que si 3 personas quieren trabajar juntas puedan hacerlo.

A: Claro, implica más horas, más tiempo de dedicación.

I: Y espacio distinto a los modos de horas. No sé es complicado. Por esto te decía, una cosa es la idea y lo otro es que se ve difícil de poder administrar, porque en este momento, yo veo muy difícil que en un centro haya unanimidad, es muy difícil, puedes tener una mayoría bastante grande, y a lo mejor te lo permite. A ver yo entiendo que si en un centro hubiera un criterio bastante unánime en este sentido, yo entiendo que no hubiera ningún problema en llevarlo a la práctica, porque al fin y al cabo, si tu garantizas una serie de criterios que te piden, que los puede garantizar, porque no hay una única manera de garantizar que aquel alumno llega a tener adquirido una serie de competencias que se le pide en este momento, pues habría otra manera de aprender, lo que pasa, es que si esto recae que haya un consenso entre todo el equipo docente, es complicado.

A: Implicaría cambiar todo, muchos aspectos.

I: Si, empezando de cero, o sea que muy difícil.

A: Bueno, si quieres, para finalizar, quería hablar más del aspecto de lo que estás haciendo ahora a nivel de ciclos formativos, bueno, ¿Qué aspectos tu privilegias en la formación artística de ciclos formativos y de escuelas superiores o si están desarrollando un proyecto?

I: No, si hay proyectos, se llevan desde fuera, aquí, ya te comentaba que un poco es un perfil muy administrativo, muy de gestión, lo que sí que se ha hecho, no tanto un proyecto, pero si desde las escuelas de artes que tenemos. A ver, las escuelas de arte, tal como se han planteando, no tanto como escuelas de arte como ciclos formativos, porque pienso que es un poco el kit de la cuestión, es decir porque por un lado tenemos escuelas de arte, que son espacios de formadores de arte, pero dentro de toda esta formación que puede haber, hay una parte reglada, que es la parte que llevo yo, que es la parte profesionalizadora. Que es desarrollar todas las profesiones que pueden ir vinculadas a la formación artística, vinculada a la parte de arte plástica y diseño, es la parte que llevo. Seguro que hay todo un ámbito a desarrollar, lo que pasa es que no lo puedo hacer yo en este momento, que sería hacer como espacios formadores de artes, que podrían ser como espacio que pudieran trabajar de manera cómplice con los IES, fuera del espacio electivo con las escuelas, o sencillamente como espacio donde toda la población en un momento dado, si quiere tener formación, educación, que quiere poder experimentar en una serie de lenguajes visual y plástico, lo pudiera hacer. Entonces aquí, lo único que estoy llevando, es esta parte más de profesionalización, dentro de

este aspecto es mirar de desarrollar tanto como sea posible, porque eran unos ciclos que habían quedado muy a nivel antropológico, muy anquilosada y es desarrollar de manera que pueden ser lo más vinculado a las necesidades que puede haber en estos momentos, de profesiones vinculadas a estos ámbitos pues que estas enseñanzas pueden dar respuestas a estas necesidades. Pero es una parte muy pequeñita porque cuando se habla de enseñanza artística es una gran palabra, pues hablando de ciclos formativos es una parte pequeña que puede ser esta enseñanza.

A: Si, justamente, a veces he apoyado a algunos alumnos a ir a ciclos formativos por la parte más abierta que la educación secundaria.

I: Y aquí se trata de desarrollar no una cosa aparte, sino que hay muchos ámbitos que son, yo que sé, de mueble, o de la madera, o del tejido, son compartidos entre ciclos formativos y formación profesional y los nuestros las maneras de trabajar y de profesión, hay unas más vinculadas a lo que sería, a la industria más mecanizada, y lo otro sería semi-industrial o completamente artesanal. Entonces vamos buscando, estirando al máximo lo que se puede todos estos espacios para conectarlos entre sí. Es decir, la idea, yo me he puesto un poco así, mi asimile es como si yo fuera un lampista que va conectando cañerías, ya existe una serie de cañería, y las voy conectando entre ellas para que pudiera haber un recorrido más largo y para hacer un circuito mucho más interesante de lo que pudiera haber en un principio que de pudieran estar muy compartimentado y que te da la sensación un poquito de champiñones. A ver, hay un sistema educativo, que puede tener sus luces y sus sombras, pero es lo que hay y vamos a estirarlo lo máximo que se pueda, pues vamos a ver las sombras que queda, y donde se puede dar cumplimiento a esas sombras.

A: ¿Y porque te parece importante todas esas conexiones?

I: Porque le da una cierta sensación de coherencia de las personas que pueden transitar, porque creo que no puede haber nada peor que dar la sensación que una cosa no tiene relación con la otra, porque entonces hay tanta diversidad que a la gente le da la sensación de impotencia delante de todo esto. Entonces si tú haces conexiones, la persona lo que puede ir haciendo, es decir bueno, yo estoy en este momento pero a mí me da la tranquilidad porque en otro momento puedo estar aquí, veo por donde me puedo ir moviendo. En cambio si tu no haces este mapa por donde se puede ir moviendo una persona, pues a alguien a un momento dado puede llegar a la conclusión de que hay aquello, pero si no le das esta información muchas personas que podrían encontrar un buen recorrido en un momento dado, no llegan a conocerlo, entonces la idea es esta conexión, tanto para desarrollar, para que pueda adecuarse a las necesidades de las personas, como para que las personas lo conozcan, todas las partes del sistema educativo. Porque te encuentras que en un IES, no hay conocimiento de una seria de oferta que hay ahí al lado y le podría ir muy bien a 2 o 3 personas que de otra manera van a ir dando tumbos y no van a encontrar su espacio para ir creciendo en este sentido.

A: Si, yo creo que a veces, le da como susto a los alumnos, de pensar que solo tienen una dirección. Y yo intento decirle que no se piense que se van a quedar así, justamente se puede conectar todos los conocimientos, bueno me aprovecho como ejemplo, entre bellas artes, educación y sociología, y he empezado con economía.

I: Porque no hay, no son líneas continuas, siempre voy poniendo el ejemplo de circulo, siempre se jerarquiza todo mucho, y no necesariamente todo sigue una pauta de menor a mayor que es la idea que había, si no, en un momento dado una persona tiene una necesidad y si esta aquí, y a lo mejor está en la otra punta, que en principio a lo mejor era un grado medio... no, si

aquella persona tiene necesidad de formación, va ahí, y ahí se la dan, y a lo mejor a aquella persona, un ciclo formativo de grado medio le hace función de un post grado porque le da una formación muy específica de un ámbito que le interesa. Porque tal vez ha hecho diseño industrial y quiere hacer arte aplicada de la escultura en fosa, yo que sé, es por poner un ejemplo. Entonces si yo todo esto lo ventilo y lo hago transparente, la sensación es que la gente va a poder hacer su recorrido, esta sensación de impotencia que a veces la gente viene angustia con esta sensación que están perdiendo el tren, no hay nada peor que esto, porque de la angustia a la marginalidad, hay poquito, y no puedes tener a la gente angustiada. Le puedes decir, tú en este momento puedes acceder aquí, aquí y aquí, cualquier de estas opción, delante de un planteamiento puedes tener diferentes soluciones y no una mejor que otra. Lo que se adecue mejor a ti, ya está.

A: Es como lo que decíamos de la creatividad, hacer la vida creativa, ¿no?

I: Si, yo pienso que es lo que podemos tener nosotros de bueno. Y después que te he dicho esto, mi concreción te da la cosa, si me ves a mi día a día, pues es una cosa muy concreta, pero el motor que me mueve, por decirlo de alguna manera, es este, no estoy en el agujero haciendo, mirando, no, estoy con la idea esta, pero yo entiendo, que desde mi punto de vista, puedo hacer, puedo ayudar a hacer este mapa, a conectar, facilitamos el recorrido a la gente.

A: Bueno, si quiere podemos dejar aquí la conversación.

I: Si.

A: Si tienes algunos documentos, trabajos que hacéis, que sería como un complemento a esta conversación. Muchas gracias.



