



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado:

“Dejarse incomodar. Lo creativo *más allá de la pizarra*”

Modalidad: *Otros*

Tutor: Mag. Rodrigo Vaccotti

Estudiante: Tatiana Diano

5.023.611-0

Montevideo, Febrero de 2019.

Índice

1	Información para el lector.....	3
2	Sobre mi elección.....	5
3	Acerca de la película.....	6
4	Problematización.....	10
4.1	¿Qué es educar?.....	10
4.2	¿Están los salones de clase habitados por cuerpos dóciles?.....	13
4.3	¿Qué lugar ocupan las emociones en los centros educativos?.....	18
4.4	¿Se limita la creatividad en las escuelas?.....	22
4.5	¿Qué vemos más allá de la pizarra?.....	26
5	Referencias Bibliográficas.....	30

Información para el lector

El presente trabajo toma la forma de ensayo. La escritura aquí dispuesta presenta una postura crítico-reflexiva, basada en la articulación de los textos seleccionados, con el material fílmico que tomo como muestra a dilucidar, a la vez que intervengo desde la yuxtaposición de conocimientos adquiridos, autores relevantes y cuestiono una problemática intrínseca a la educación.

La iniciativa de este ensayo surge a raíz de un proceso de problematización personal relacionado a mi tránsito por el sistema educativo como alumna pero, a su vez, desde mi experiencia como docente, que ha sido motor y factor importante a la hora de pensar en el tema de este Trabajo Final de Grado (TFG). El trato permanente con niños ha disparado en mí la necesidad de una revisión constante de las políticas y formas de educación.

Problematizar y deconstruir cómo se conciben los procesos educativos: su sistema, sus modalidades y formas en las que éste es transitado, nace de una inconformidad que me inquieta. Pero no es sino desde un posicionamiento constructivo, desde un impulso hacia la transformación, a indagar y cuestionar realidades. Una inconformidad que no paraliza y abruma, sino que invita a pensarme y re-pensarme a mí misma, habilitando nuevas posibilidades. Al decir de Marcelo Percia (2011), la inconformidad “no es un gesto, un estilo o una costumbre, sino una posición crítica ante el mundo y nosotros mismos. Crítica como trabajo que piensa contra los automatismos del sentido común (...)” (p.11).

Es este el propósito de este ensayo: trabajar con la inconformidad, problematizar lo establecido, cuestionar los automatismos y expresar las escenas cotidianas en orden de generar nuevas interrogantes.

Inconformidad deviene crítica de las formas establecidas: esa locura de las imágenes instituidas como realidad. Crítica como posición descentrada que interroga por qué lo que es, es así y no de otra manera o que pregunta cómo es el mundo en el que determinadas formas han sido posibles y otras no. Crítica como rechazo de cualquier idea que se imponga como destino necesario y, también, como umbral de despegue. (Percia, 2011, p.16)

En definitiva, en la línea de pensamiento de Percia (2011), pretendo indagar cuál fue el marco histórico, político e ideológico que moldeó al sistema educativo como tal. Este ensayo abre preguntas, cuestiona los dogmas y discute con las imágenes instituidas del sistema escolar. No pretende llegar a una conclusión, sino que esboza un pensamiento filosófico. En este sentido, me alinee con la propuesta de Teles (2008) acerca de este concepto.

El pensamiento filosófico arriesga ideas, crea conceptos, plantea problemas, trae consigo nuevas visibilidades. Efectúa una actividad creativa en relación con las ideas y los problemas que pueblan su memoria; realiza un ejercicio de pensamiento temporal mediante el cual desenvuelve nuevas modalidades expresivas, nuevas dimensiones con la insistente convicción de alumbrar la potencia de creación y de libertad del mundo y de los seres que lo constituyen. (p.17)

Es entonces que me permito crear a partir de la problematización, dando lugar a nuevas visibilidades y habilitando nuevos discursos en el lector y en quien suscribe. Las dimensiones clave en este trabajo tienen que ver con la visión del sistema educativo convencional, con la escucha, las relaciones de poder que se generan entre docentes y alumnos, los formatos establecidos de enseñanza, la creatividad, la empatía, las normas naturalizadas, el educando como ser apartado de la sociedad, el docente como blanco de miradas que lo señalan. Todas estas dimensiones aquí nombradas serán abarcadas desde un disparador fílmico que me permite imbricar el pensamiento filosófico, la problematización histórica de los autores y la propia película.

Sobre mi elección

Más allá de la pizarra: ¿qué me llevó a elegir una película como disparador de mi TFG?, ¿por qué no otra?, ¿por qué no otra cosa?

Quizá deba comenzar por esclarecer estas interrogantes que no solamente pudieran surgirle al lector, sino que, en efecto, formaron parte de mi proceso de elección que es sin lugar a dudas, arbitrario. Supone renunciar a otra opción en el afán por ser tan sintética como abarcativa.

En relación al formato de este TFG sucede lo mismo. Dentro de las opciones de modalidades a realizar, algo me invitó a optar por el formato “Otros” y no por la Monografía, el Artículo Científico, un Pre-Proyecto de Investigación o el Portfolio. La figura del otro, se compone de modo relacional. En diálogo con otras presencias, a partir de las cuales me es posible abrir visibilidad sobre las dimensiones que trabajo aquí:

La alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro, sólo es posible *si* lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de *entrada* a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente. *Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo.* (Levinás, 2002, p.60)

Mi decisión es producto, en parte, de la inconformidad planteada anteriormente, que me llevó a cuestionar las otras modalidades. Me inquietó pensar en cómo sería el trabajo si optaba por otra alternativa y reflexioné respecto a qué resultaría del mismo si se encontraba enmarcado dentro de determinados parámetros. Esta suerte de ejercicio de evaluación, concluyó a preferir esta modalidad. Deduzco que el formato “Otros” tiene que ver más conmigo y, por sobre todo, conmigo en este momento. Pretendo realizar un TFG que dé cuenta de mi propia construcción historizante, desde mis vivencias y, también, sincrónico con mi recorrido por esta Facultad.

Debo confesar, incluso, que la nomenclatura “Otros” para el formato es movilizante. La categorización que adquiere *per se*, implica una nueva dimensión que habilita lo creativo y empodera la ampliación de perspectivas y flexibilización de las miradas.

”Otros” es un modo de hacer la experiencia de la inconformidad. Es permitirme incomodar desde la pregunta, problematizando aquello que se encuentra naturalizado, las normas y parámetros establecidos, por la costumbre.

Durante mi trayectoria me encontré con diferentes textos, libros, ejemplos cotidianos que observé y experimenté en el ámbito educativo, y también con mucho material audiovisual relacionado a la temática en cuestión. Podría haber optado por otras películas, series y videos que también me interesaron y catalizaron reflexiones al respecto. Decido basarme en una película por lo que en mi interés personal atañe: el arte de la expresión como dimensión de lo artístico que me moviliza.

Acerca de la película

Dirigida por Jeff Bleckner y protagonizada por Emily VanCamp, *Más allá de la pizarra* (2011) cuenta la historia basada en hechos reales de una maestra, de 24 años y recién recibida, que busca empleo como docente por primera vez.

Como resultado de su búsqueda laboral, consigue trabajo en una escuela sin nombre, que además funciona como refugio temporal para algunas familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Con escasos materiales y un salón desvencijado que funciona de aula, la docente Stacey Bess se enfrenta a una realidad difícil, con niños y niñas de diferentes edades en una misma clase, quienes también enfrentan dificultades diarias que influyen en su comportamiento y manera de vincularse.

A pesar de los diferentes obstáculos y situaciones que deberán afrontar, la docente realizará su labor como educadora, comprometida con su rol docente y con el progreso de sus alumnos.

En particular, me centro en una escena reproducida en la primera mitad de la película. En esta se observa cuando la maestra les muestra a los alumnos los cambios que realizó en el salón de clases: la nueva orientación de los pupitres en forma de semicírculo, la inclusión de carteleras y otras reformas estéticas. Los alumnos quedan sorprendidos de buena forma por su remozado salón y la docente, aprovechando el buen ambiente generado, se dispone a dialogar con ellos acerca de una problemática surgida días antes en el salón, de la que advienen discrepancias tanto entre compañeros como con la propia docente, quien resulta exasperada por la situación, y lo demuestra genuinamente.

¿Una escuela sin nombre? Tomando las palabras de Graciela Frigerio (2010), entiendo que nombrar es un *acto político*. Nombrar posibilita el reconocimiento, a la vez que es condición para la alteridad. Una escuela sin nombre, para constituirse en un otro, necesita del acontecimiento.

Durante el trabajo hago mención de frases textuales reproducidas por la docente que sirven de ejemplo para la articulación de la temática elegida y la propia escena.

Volviendo a la escena elegida, a través del diálogo, la maestra decide hablar sobre su actitud durante dicha problemática, mostrándose autocrítica, entendiéndose según su propia convicción, que no estuvo acorde. Aprovecha la situación para hablar sobre el respeto, interesada en saber qué es para ellos ser respetuoso.

Tomando las palabras de la maestra: “La semana pasada, perdí la compostura, y no fui respetuosa”.

La apertura a la comunicación que crea la maestra, genera un ambiente propicio para que los niños compartan vivencias reveladoras que los han marcado y transformado. A partir de

esto, la docente escribe en un papel la palabra “respetuoso”, e inaugura con este, una cartelera creativa en la que se van agregando diferentes adjetivos surgidos de la charla.

A su vez, el discurso de la maestra es una forma de proponer una modalidad vincular que tensiona el esquema clásico de relaciones de poder adulto/joven dentro del aula.

Es de relevancia aclarar, que no pretendo utilizar esta escena como ejemplo del buen o mal desempeño docente sino tomarla como disparador en relación a ciertos elementos que creo interesantes. Estos me permiten adentrarme tanto en la observación como en la reflexión, pero a su vez, me encontré con detalles que dan lugar a la crítica y generan en mí varias interrogantes. ¿Cómo repensamos la educación?, ¿qué emergentes nos impulsan a hacerlo?

Si bien es una docente que demuestra abrirse a nuevas modalidades de enseñanza donde habilita a la creatividad utilizando diferentes herramientas pedagógicas, y desde un discurso constructivo, podemos ver, empero, rasgos de su pasaje por un sistema educativo clásico. Lo nuevo y lo viejo entran en tensión, de modo permanente.

Entiendo necesario hacer el ejercicio de reflexionar con otros sobre cómo se pone en juego lo instituido, y así dar paso a la de-construcción. Pero ¿qué es lo instituido? Para Gregorio Kaminsky (1994) “los cuerpos instituidos son aquellos que han digerido hasta en sus gestos, las reglas formales e informales de la institución. Son los cuerpos que tienen la regla institucional” (p.11). También agrega que éste grupo, es el *grupo objeto* ya que su acción es lo que se espera de ellos. Sin embargo, el autor hace mención además a otro grupo, llamado el *grupo sujeto* que “es aquel que opera o se propone operar ciertos desprendimientos de lo establecido. Aspira a “tomar la palabra” porque en el discurso institucional siempre tiene algo que decir” (p.10). Se podría decir entonces que la dimensión de lo *hablado* estaría asociado con lo instituido, mientras que lo *hablante* “(...) aparece bajo la ruptura de lo habitual, las fracturas, contradicciones, oposiciones, las situaciones paradójales de lo “hablado” (...) lo

hablante institucional puede ser asociado con el par complementario de lo instituido que es lo instituyente” (p.31).

Pondré como ejemplo el momento en que la maestra les plantea que participen en la charla pero de modo “cortés” y “levantando la mano para hablar” haciendo uso de la palabra “reglas”, como sinónimo de normas. Cabría además cuestionarse por qué solamente sería pertinente trabajar en clase desde “el silencio” y “la tranquilidad”. Entonces se puede visualizar que la docente a la vez que intenta generar una novedad, reproduce dispositivos tradicionales, en donde la participación es libre, siempre y cuando se ajuste a la norma.

Esto, señala algo predeterminado, propio de los automatismos tradicionales. Tal vez se pueda cuestionar en este sentido, la complejidad que implica despojarse de ciertos dogmas impuestos. Kaminsky (1994) sostiene en relación a lo mencionado anteriormente, que todas las instituciones, se mueven, incluso las más estáticas. Y ese movimiento se da por la permanente articulación de estas dos dimensiones nombradas líneas más arriba: lo instituido y lo instituyente.

Por último, me dispongo a visualizar y cuestionar en este ensayo, los riesgos que toma la docente, su posición crítica, planteada esta última desde la inconformidad que conceptualiza Percia (2011) como punto de partida para la transformación. Así como también mencionar el riesgo que se toma cuando se reproduce un dispositivo clásico de manera natural y sin cuestionarse algunos aspectos tales como: ¿Qué es menos riesgoso?, ¿ser transgresor o ser un autómeta?

Problematización

A continuación, se pretende debatir sobre distintas modalidades y situaciones que se dan en un salón de clase, tomando en cuenta escenas de la película y re-pensándolas bajo postulados de diferentes autores y las consideraciones de quien escribe.

¿Qué es educar?

Abro esta pregunta y me permito indagar un poco en ella para empezar por el principio de la problematización que se pretende en este ensayo. “Empezar por el principio” ayudará a ordenar ciertas cuestiones, aunque deduzco, tal vez el final nos invite a otro principio.

Diversos autores han hablado sobre educación, la han definido y también cuestionado, se han preguntado ¿qué es educar? y han hecho sus aportes al respecto. Decidí recolectar las afirmaciones de algunos de ellos, que me incitan a adentrarme en la reflexión.

Kant (citado en Tizio 2003) expone que “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante”. (p.20)

En relación a lo expuesto por Kant, ¿se ve al hombre como un niño pequeño que está toda su vida educándose?, o ¿refiere a que únicamente el educando es el niño pequeño? Frente a la primera pregunta se puede pensar que el ser humano se está formando e instruyendo constantemente, aprendiendo y desaprendiendo. Respecto a la segunda pregunta, se podría estar en desacuerdo. Sí podemos afirmar que los niños son educados por generaciones adultas como dice Durkheim líneas más abajo, pero ¿esas generaciones adultas, han terminado su “proceso” de educación?, ¿eso qué quiere decir?, ¿dejaron de instruirse, formarse y disciplinarse por su carácter de “generación adulta”?

¿Qué nos dice Durkheim al respecto?

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales, y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado. (Citado en Tizio, 2003, p.25)

Me urge preguntar: ¿a qué le llama vida social?, ¿será que únicamente es aquella que se da por fuera de la escuela?, ¿no es vida social la que se da entre compañeros de clase? Entonces, ¿el niño no es parte de la vida social hasta llegar a una determinada “madurez”?

El autor sostiene además que la Educación tiene como objetivo desarrollar en el niño ciertos estados intelectuales, físicos y también morales que son los que la sociedad política le “exige” para poder ser parte de la misma. ¿Cuándo será parte de la misma? me pregunto. Desentonaría en relación a lo anterior la postura de Hannah Arendt (1996), ya que expresa que a nivel mundial el rol que realiza la Educación en la política desde tiempos pasados naturaliza “(...) el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos.” (p.188), sin embargo infiere que:

Incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo. (p.189)

Bajo esa posición planteada por Arendt, ¿cuál es el rol que ocupan los niños para la sociedad?, ¿a partir de qué momento podrán sentirse parte del mundo? La autora sostiene que el objetivo de la educación en la escuela debería ser enseñar a los niños cómo es el mundo que habitan. Pero como el mundo siempre va a ser más viejo que ellos, el aprendizaje también se vuelve hacia el pasado. Y entiende que si bien no se debe educar a los alumnos o tratar a los alumnos como si fueran personas mayores, por más viejo que sea el mundo ante ellos, eso no quiere decir que se deba separar a los niños de la comunidad de los adultos, porque de hecho, comparten el mismo mundo (Arendt, 1994).

A partir de este modo de pensar ¿de qué sirve que los niños sean respetuosos? ¿respetuosos de quién?

Asimismo, y para dar paso a otras consideraciones, Gramsci sostiene que:

“(…) cada generación ayuda a la nueva generación (…) la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre “actual” a su época”. (Citado en Tizio, 2003, p.25)

En esta definición de educación se puede observar una postura más relacionada al control de lo genuino del ser, lo propio por naturaleza. Pareciera estar más ligado a la postura de Freud (1976) que expone que el Yo ha de intentar, desde el principio, realizar su tarea de mediar entre su ello y el mundo externo al servicio del principio del placer y proteger al ello de los peligros del mundo exterior. Bajo la influencia de la educación, el yo se va acostumbrando a llevar el escenario de la lucha desde fuera adentro y a dominar el peligro interno antes que se convierta en peligro externo. Durante esta lucha en dos frentes el yo utiliza varios procedimientos para evitar el peligro, la ansiedad y el displacer. A estos procedimientos los llama mecanismos de defensa.

Se podría interpretar que ambas definiciones (Gramsci y Freud), entienden la educación como una suerte de “cuidado” o de “protección” de los instintos naturales del ser humano. Y

es mediante ésta -la educación- que el sujeto puede vivir bajos las normas establecidas en la sociedad y cultura en la que nace. Se problematiza en este punto el concepto de “hombre actual a su época” que refiere Gramsci (citado en Tizio, 2003). Si bien sabemos que el hombre es un ser que ha ido cambiando, adquiriendo diferentes conocimientos, aprendiendo desde la complejidad del desarrollo y avanzando junto con la tecnología, cabe preguntarse ¿el sistema educativo actual, forma sujetos para el momento en el que vivimos?, ¿o sigue reproduciendo un modelo tradicional de educación que no acompaña la época presente?

Son muchas las preguntas que surgen de algunas pocas concepciones sobre educación, y es mucho lo que se habla al respecto. Solemos escuchar con frecuencia sobre la crisis de la educación, y aquí me permito empatizar con el pensamiento de Arendt (1996), quien asegura que es justamente desde una crisis que podemos volver a plantearnos interrogantes, indagar en las viejas y nuevas respuestas. Sostiene que “una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios” (p.186). Agrega que esta actitud impide que experimentemos la realidad y reflexionemos al respecto. Entonces nuevamente abro paso a la inconformidad, ya que supone descomprimir, desinterpretar y desidentificar (Percia, 2010).

¿Están los salones de clase habitados por cuerpos dóciles?

Me animo a descreer que existe una única solución para trabajar en el aula de manera que todos estén atentos, que todos escuchen y que todos aprendan. Son varios los autores que nos describen diferentes herramientas, ideas y hasta una suerte de pautas para docentes respecto a las prácticas educativas. Pero, ¿acaso no continuamos observando las mismas modalidades tradicionales, aún en el presente siglo? No daré respuesta a ésta interrogante, sino que la dejaré latente, acompañando el proceso de reflexión.

Lo recientemente planteado abre la puerta a cuestionar otro aspecto, que tiene que ver con la idea de “que todos aprendan” como se esboza en el párrafo anterior. Los antecedentes nos indican que se crearon dispositivos homogéneos de enseñanza ya que se entendía que todos debían aprender lo mismo y del mismo modo. El sistema escolar impone una *disciplina* de los cuerpos a la que hacía mención Foucault (2003), con lo que se pretende tomar al sujeto como objeto de conocimiento, de manera que al conocerlo se lo pueda intervenir, y de esta manera hacer uso del poder, es decir, para ejercer ese poder, se necesita controlar.

¿A qué se refería Michel Foucault al hablar de *disciplina*? “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas””. (Foucault, 2003, p.126)

Este *control minucioso* lo podemos observar por ejemplo en la disposición de los bancos mirando de frente al pizarrón, en separar los niveles según las edades, en el “hacer la fila”, levantar la mano para hablar, sentarse con una postura acorde, estar alineados con el uniforme o túnica, esperar los tiempos de “recreo” para lo recreativo, respetar “la campana” y por supuesto seguir un programa curricular según el nivel, que es la guía durante el año lectivo. Este programa y estos dispositivos de control apelan, como se menciona en el párrafo anterior, a homogeneizar las prácticas de enseñanza. Pero, ¿todos aprenden de la misma forma y en igualdad de tiempo?

Además, como se muestra en la escena de la película, la maestra solicita: “Hablando de a uno por vez y cada uno debe ser cortés”. Enseñar el respeto se supone que es algo válido pero, ¿no reproduce el mismo sistema disciplinario?

Sin embargo, también podemos apreciar en la escena algunos aspectos que dan cuenta de lo creativo, una modalidad y un accionar más heterogéneo. Los bancos forman un semicírculo en

el que todos pueden mirarse a los ojos, los alumnos y la docente no llevan uniformes, la clase está integrada por niños y niñas de diferentes edades, se desayuna en el aula mientras comienza la clase. Tal vez, cabe destacar que al ser una escuela “casi improvisada” en un refugio, también se debieron replantear ciertos formatos y modalidades. Estas improvisaciones, así como ser una escuela que no tiene nombre podrían ser factores que abren la posibilidad de instalar dispositivos de participación diferentes. Es otra forma de expresión de la inconformidad, que no paraliza, sino que habilita el cambio. En la escena podemos observar que existe un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se tensionan la transformación y la reproducción.

Claro está que diferentes ciencias y disciplinas como la pedagogía, la psicología y la filosofía han cuestionado los dispositivos y modos de enseñanza, han realizado sus aportes tanto respecto a las prácticas convencionales como a las surgidas en los últimos años y desde estos, es que nos permitimos problematizar.

Foucault (2003) hacía mención en su libro *Vigilar y Castigar* como vimos líneas más arriba, a la docilidad de los cuerpos, agregando que “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p.125). “Estar en un ambiente de aprendizaje tranquilo, calmo” dice la docente en la película. Entonces, cabe preguntarse ¿cómo se aprende en un aula sin que gane la dispersión?

Para Darío Sztajnszrajber (2017) concentrarse es un concepto relacional, y éste afirma que nos concentramos en relación a algo que nos dispersa. Además, agrega que el mundo material en el que el ser humano se concentra depende de la época, no es lo mismo concentrarse hoy en día que hace varios años atrás. (IBERTIC, 2017)

Por lo tanto, tomaré desde las neurociencias un ejemplo a reflexionar, ya que en contraposición con los métodos de enseñanza tradicionales, y la docilidad del cuerpo que se intenta manipular, ésta ciencia ha estudiado otros aspectos.

Para Hernán Aldana (2017), Doctor en Biología especializado en neurociencias, “aprender es adquirir información para ser usada en su casa, en su contexto social, en el aula”.

A partir de la premisa anterior, Aldana expone que hay evidencia científica que observa cómo los sujetos pueden aprender haciendo uso de los sentidos, ya no desde un control del cuerpo como refería anteriormente, sino lo contrario, desde la apertura del movimiento, que estimula y motiva a los sujetos de manera de favorecer el conocimiento.

Explica cómo influye la voz, los gestos y las expresiones a la hora de enseñar. Apela al movimiento por parte de todos los sujetos, incluido el docente, quien también posee una gran disciplina sobre su cuerpo, y suele estar estático al frente de la clase o sentado en su escritorio. Las neurociencias comprueban que estar en movimiento facilita tanto la atención de los que escuchan como también la atención de quien habla, de esta manera se ejercita y se mantiene activo al Sistema Nervioso Central (SNC). (TEDxTalk, 2017)

Moverse y dejar que los cuerpos de los sujetos se muevan hace referencia a abrirse a una nueva modalidad que difiere de la ya conocida, que invita a la expresión y utilización del espacio, de los materiales que se exponen en el aula como herramientas. Mediante estos estímulos que permiten los sentidos y el movimiento, la curiosidad del sujeto entra en juego y el interés puede verse más favorecido, generando lo que las neurociencias llaman *aprendizaje activo*. (TEDxTalk, 2017)

Traigo nuevamente la interrogante planteada más arriba, ¿todos aprenden de la misma forma y en igualdad de tiempo?, e infiero que luego de las diferentes posturas abordadas, no hay una única modalidad en la que todos aprendan por igual, se supone una singularidad del sujeto en

relación a sus capacidades y el tiempo en el que éste aprende. En este sentido, creo pertinente hacer mención a la postura de Carlos Skliar (2018) quien apela a la responsabilidad del docente, de enseñar indistintamente de sus características. Enseñar a “cualquiera” dice, independientemente de sus nombres, sus cuerpos, sus lenguajes y sus géneros, sabiendo que tendrá un efecto singular en cada uno. Sostiene que la tarea docente consiste en una reelaboración permanente de esa responsabilidad de enseñar.

El autor agrega además, que el docente debe crear una responsabilidad por el aprender, pero no debe olvidar que eso dependerá del tiempo y el modo de cada individuo y no en el tiempo o el modo que la escuela espera.

Entonces, me pregunto dónde coloca el foco el sistema educativo que al parecer no está en las necesidades de los sujetos que allí se forman, sino que por lo contrario, tiene que ver con las necesidades de este sistema, con lo que desde éste se espera.

Haciendo referencia a lo anteriormente planteado y teniendo en cuenta que muchas veces el sistema educativo impone y pretende -como ya vimos- un aprendizaje dentro de un tiempo parcial a todos los alumnos, es que creo pertinente esbozar la propuesta de Percia (1994), ya que incita a repensar eso que es asumido cuando se generaliza.

No todos. No todos piensan lo mismo. No todos aprenden lo mismo. No todos piden lo mismo. No todos entienden lo mismo. No todos gustan de lo mismo. No todos es el principio de la no uniformidad, de la no homogeneización. No todos quiere decir que cada uno trata de ser el que puede. Coordinar un grupo es dejarse incoordinar por un no todos que conjuga tensiones, diferencias y simpatías. Coordinar un no todos es dejarse incomodar. (p.10)

¿Qué lugar ocupan las emociones en los centros educativos?

No incidir en las emociones es una percepción anticuada, ya que cuando mejor entendemos cómo funciona el cerebro, obtenemos más información que corrobora que el estado de nuestras emociones es en realidad, el que determina la capacidad para razonar y aprender. (Goleman, citado en Punto.edu. Revista del CIPES para la Gestión Educativa, 2016, p.11)

A partir de la premisa anterior me dispongo a cuestionar sobre el lugar que ocupan las emociones en el aula a la hora de aprender. Me pregunto ¿tendrán en cuenta los docentes la relación existente entre las emociones y el aprendizaje? Anteriormente dilucidamos sobre los dispositivos de control y el cuerpo dócil, manipulable, ese que deviene cuerpo operante. Si pensamos en este dispositivo homogeneizante en el que el sujeto debe adecuarse a él, respetando una estructura que los reestructura y los delimita, ¿dónde se encuentra la importancia que requerirían las emociones?, de hecho ¿importan?, ¿se las tiene en cuenta?

En este sentido, creo pertinente rescatar, de la escena de la película, la actitud de la docente, que se corre del lugar por antonomasia al que suscriben los docentes: busca empatizar con sus alumnos, comprender sus emociones y se posiciona desde una apertura que habilita al diálogo, a la escucha, y a la construcción de un vínculo más horizontal, basado aparentemente en el respeto, fomentando un conocimiento que toma en cuenta las experiencias personales, conectado al universo emocional de los alumnos, dejando visibilizar así, que la docente también en su práctica de enseñar se muestra expuesta como ser humano, manifestando sus afectos, sus inquietudes. Se podría decir, que la profesora decidió no ignorar los emergentes que de ese espacio se dejaban entrever, a sabiendas que solapadas en los discursos y comportamiento de sus estudiantes se encontraban sus vivencias, que en este caso, se entendía eran de alta complejidad.

¿Qué hubiese sucedido si la docente Stacey Bess no hubiese atendido al discurrir de esas emociones? Se entiende que desde el dispositivo convencional, en donde se debe cumplir con un programa dentro de un tiempo de clase determinado, las emociones y las vivencias - singulares o colectivas- no requieren -para ese formato- un foco especial, ya que éste se coloca quizá, en la acción de educar, pero desde otro lugar, desde la austeridad -si se podría decir- .

Pero, ¿qué son las emociones?, ¿cuál es la supuesta relación que existe entre las emociones y el aprendizaje?

Partiré desde una concepción que toma en cuenta a las emociones desde su estrecha relación con el mundo y las interacciones sociales. Ana Lucía Cervio (2012) en su Libro *Las tramas del sentir* expresa que los sujetos vivencian y experimentan las diferentes maneras de *ser - estar - desear - tener* en sus interacciones cotidianas. Y sostiene que el mundo es conocido por los sujetos, a través del cuerpo, ya que las sensibilidades que el sujeto experimenta, imprime en el cuerpo determinadas percepciones, prácticas y emociones. Entonces afirma que:

(...) las emociones, entendidas como estados de sentirse y sentir el mundo, vehiculizan las percepciones asociadas a las formas socialmente construidas de las sensaciones, de allí que el par cuerpo-sensación pueda comprenderse como el soporte material de/para la in-corporación de la dominación social vuelta emoción y vivencia del propio cuerpo, del mundo, de las cosas y de los demás. (p.11)

Si las emociones son modos de sentirse y sentir el mundo, se podría conjeturar que están presentes todo el tiempo, ya que estas sensibilidades son habilitadas desde las interacciones, en la cotidianeidad. Esto implica, que en la escuela por lo tanto, también surgen estos sentires, desde las diferentes situaciones que se presenten. Podríamos creer entonces, que emociones y aprendizaje están relacionados, justamente por lo mencionado recientemente, el hecho de que

estén presentes desde las interacciones, las coloca en un lugar de presencia, no de ausencia de ellas.

Me remitiré a un ejemplo: un alumno puede estar sentado en su banco sin esbozar rasgos de interés por determinada temática, y tal vez se podría traducir como aburrimiento, o bien puede estar sintiendo otra cosa, cansancio. Las emociones, o una determinada emoción en un momento dado, ¿influyen en su aprendizaje? Como sabemos, este ensayo no supone dar respuestas sino generar interrogantes y abrir lugar a la duda.

Por otra parte, comparto otra concepción diferente sobre las emociones, en la que se entienden estas como “señales” a reconocer. Dice Norberto Levy (2000) al respecto: “Solemos creer que las emociones son el problema. Que el miedo, el enojo, la culpa, etc., son los problemas que nos acosan. Y no es así. Se convierten en problemas cuando no sabemos cómo aprovechar la información que brindan (...).” (p.6)

Dado que según el autor, las emociones son señales, información, que deberíamos aprovechar, y agregando por mí parte, que se dan dentro del contexto educativo, en el aula, en el patio, en los corredores, etc., al igual que en cualquier otro contexto, podríamos pensar que tal vez al tenerlas en cuenta durante la clase, como en el ejemplo de la película, podría ser favorable para los alumnos, ya que logran expresarse, escucharse a sí mismos y a los demás, a la vez que les provocaría otra disposición a aprender.

Me pregunto si se podría realmente llevar a cabo hoy en día, siendo que desde lo ya conocido en los dispositivos tradicionales lo que se espera es moldear al sujeto según la imagen del ser social que espera la cultura. O lo que se suele hacer es derivar a los sujetos a profesionales de la salud, como psicólogos, psiquiatras o fonoaudiólogos -por ejemplo-, que si bien lo creo necesario en varios casos, y de gran ayuda -me permito decir-, también se le podría dar lugar

en clase, con el docente, donde pasan gran parte de su tiempo, y donde suceden acontecimientos varios.

Tal vez deberíamos darle paso a la importancia de la comunicación, el diálogo, que es en definitiva la herramienta que se utilizaría para abordar las emociones o los sucesos de clase, la misma herramienta que utilizan los docentes para enseñar el programa. Es por medio del discurso -si se podría decir- que logramos o no entender y entendernos, transmitir algo, transmitir conocimiento.

En relación con la anterior y sobre la importancia del diálogo para favorecer el vínculo, Martínez-Otero (2007) hace alusión al discurso en el aula, visto como *praxis* que habilita a una construcción de la identidad del sujeto:

Aquí se considera el discurso educativo preponderantemente como acción verbal intencional y sistémica inserta en una determinada coyuntura cultural. Adoptamos una perspectiva humanística, toda vez que nos interesa el discurso en cuanto praxis comunicativa encaminada a favorecer el crecimiento personal del educando. En sentido restringido se puede considerar el discurso como la secuencia oral utilizada en clase para manifestar lo que se piensa o siente. Así completado, este entramado lingüístico permite expresar ideas, opiniones, contenidos y estados afectivos en orden a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación. Este es el concepto de discurso en sentido extenso. (p.24)

Generando una suerte de dialéctica interna con los autores mencionados anteriormente, deduzco, a la vez que me sumerjo en el pensamiento crítico, que no se puede soslayar lo insoslayable. Y que aunque no siempre se tengan en cuenta los estados afectivos, las ideas o

las emociones, estarán presentes y se harán presentes, manifestándose en lo no dicho, en lo naturalizado.

¿Se limita la creatividad en las escuelas?

Para dar comienzo a esta temática me gustaría plasmar la línea de pensamiento de Keith Johnstone (1990), pionero del teatro de improvisación, además de educador:

Muchos profesores piensan que los niños son adultos inmaduros. Quizás podríamos lograr una enseñanza mejor y más “respetuosa” si pensáramos que los adultos son niños atrofiados. Muchos adultos “bien adaptados” son amargos, no-creativos, temerosos, no-imaginativos y más bien hostiles. En lugar de asumir que nacieron así o que eso es lo que significa ser adulto, podríamos considerarlos como personas dañadas por su educación y formación. (p.70)

Creo pertinente indagar sobre esta cita ya que plantea varios puntos interesantes que no podría dejarlos de mencionar. El autor expone la idea de que el *ser adulto* podría entenderse como: sujetos dañados “por su educación y formación”; lo que deja entrever que es a partir de la educación y la formación que los adultos adoptan ciertas características. Y dónde parecería que la creatividad juega un rol importante, tanto por su presencia como por su ausencia.

¿Cuál sería la razón por la que la escuela no permite la libre creatividad?, ¿por qué la delimita?, ¿por qué en los jardines de infantes la creatividad está mejor vista que en la escuela primaria?

Otro autor reconocido por sus aportes sobre la creatividad en las escuelas es Ken Robinson (2006), y asegura que el gran error en las escuelas es estigmatizar la equivocación y penalizar el riesgo creativo. Sostiene que las Instituciones exigen innovación pero son las mismas las que la penalizan. Además, si no estamos preparados para equivocarnos, solo repetiremos lo que se nos impone, y de esta manera no seríamos originales. (TEDTalk, 2006)

Desde esta última idea mencionada sobre la estigmatización del error, me dispongo a traer nuevamente la escena de la película en la que la docente, a partir de su autocrítica frente a la posibilidad de su equivocación, al reconocer que no fue respetuosa para con ellos, da paso a reparar lo sucedido desde una dinámica creativa. Se aborda el tema del respeto habilitando a la opinión colectiva, desde las propias concepciones personales de los alumnos sobre lo que es “ser respetuoso”. Considero también, que colocar en aquella cartelera que va tomando forma de árbol con las diferentes palabras descriptivas que desde el diálogo surgieron, se genera un modo de expresión creativa. Encontramos palabras tales como: “gracioso”, “alegre”, “compasivo”, “ingenioso”, “ansioso”, “perplejo”, “valiente”, “práctico”, “seguro”, “exclusivo”, “interesante”, “cuidadoso”, “cortés”, “aceptable”, “amigable”, “bueno”, “hermoso”, “esperanzado”. Muchas de estas palabras, y dependiendo de su contexto, tal vez están relacionadas a un sistema más tradicional.

Robinson (2006) sostiene que la creatividad debería de estar a la altura de la alfabetización, y se podría decir en este sentido y retomando la escena: mediante la utilización de la dinámica impartida, la docente logra sincronizar estos dos aspectos, además se posiciona frente a sus alumnos como ser adulto que también se equivoca, y esto la coloca a la par de ellos, desde su condición de ser humano. En cambio si la docente se hubiese mostrado desde un lugar más autoritario en donde se le permite tradicionalmente tener siempre la razón, o ignorar directamente su error, ¿qué hubiese sucedido?, ¿cómo se hubiesen mostrado los alumnos?

Tal vez sería importante observar las acciones creativas más allá de la hora de recreo, como en el caso de la escena de la película, que se da en una situación de clase. Winnicott (1979) plantea que la experiencia creativa placentera permite en los niños la elaboración de conflictos y armonizar el deseo. Afirma que el juego puede convertirse en un verdadero aprendizaje de roles y por medio de estos, el niño podría vivenciar de manera más creativa las funciones laborales de la vida adulta. Entonces, ¿qué tal si tomamos en cuenta que utilizar la creatividad

en diferentes momentos podría favorecer múltiples aspectos? Desde el ámbito escolar, aspectos tales como el vínculo docente-alumno, el proceso enseñanza-aprendizaje, la concentración, reconocimiento de estados emocionales, o la imaginación.

¿No existe, quizá, una contradicción inherente a partir de la finalidad reproductiva de la institución educativa, y la idea de creatividad? ¿Se puede incorporar la dimensión de lo creativo, en un dispositivo cuyo objetivo es el de reproducir un orden dado?

Imaginación. Me gustaría detenerme en este término. Johnstone (1990) en su libro *La improvisación y el teatro*, dice al respecto: “La mayoría de los colegios estimula a los niños a ser no-imaginativos” (p.68) y agrega, basado en estudios realizados, que los docentes tienden a rechazar a los niños imaginativos. Propongo la siguiente pregunta: ¿qué podría provocar la imaginación?, ¿ideas nuevas?, ¿o ideas no avaladas en el sistema educativo convencional?

Se podría pensar que si la escuela no habilita la innovación de ideas y opiniones, fomenta una forma común de ser, entendiendo esto como homogéneo. De esta manera la función de la educación al decir de Robinson (2006) estaría “(...) enfocada a clonar estudiantes. Y debería hacer lo contrario: descubrir qué es único en cada uno de ellos” (p.27). Hoy en día muchas escuelas toman en cuenta actividades creativas y lúdicas durante la hora de clase, aunque a veces, es una “actividad creativa” que de no cumplir con lo que se espera, no es avalada. ¿A eso le llamamos creatividad?

En concordancia con la idea planteada anteriormente, creo pertinente la línea de pensamiento que esboza aquí Johnstone (1990) al respecto: “La mayoría de los niños pueden operar de forma creativa hasta los once o doce años, luego de pronto pierden su espontaneidad y hacen imitaciones del “arte adulto” ” (p.69). El adulto suele mostrarse como modelo de sujeto para los niños, el maestro lo es en la escuela, esto implica que los niños también tomarán al adulto como modelo en sus “producciones creativas”, por ejemplo: si un docente solicita que

sus alumnos dibujen una casa, pero a la misma vez exige que esa casa no sea azul, sino roja, derecha y no torcida, pintada prolija y no salido de las líneas y que en lo posible tenga un jardín, el niño no solo está guionado en su dibujo, sino que si lo realiza de una manera totalmente diferente, es posible que le digan que está mal. El alumno imita así un estilo que se le es impuesto, que no surge de su imaginación, no es auténtico.

Desde estas imposiciones, el niño sigue siendo el sujeto de una disciplina que busca tallarlo y diseñarlo a medida, donde se evidencia su carácter atribuido de cuerpo dócil, aún en los tiempos que corren. Pero si la escuela supone la prosperidad para los niños, ¿por qué no se hace tomando en cuenta sus propios deseos e inquietudes? Teniendo en cuenta además, la paradoja de Arendt (1996), si se supone que se debe proteger a los niños y a su vez proteger al mundo, no podemos preguntarles *cómo* quieren aprender.

A partir de estos planteos, y del ejemplo de la escena de la película, podemos creer que la creatividad está presente en varios aspectos y las escuelas podrían incluirla mucho más para las diferentes áreas. Deberíamos pensar además, que los talentos son diversos, al igual que las personalidades, solamente que desde la formación, se pretende regularizar este aspecto. Robinson (2006) sostiene que los niños creen en sus propios talentos sin tener miedo a equivocarse, hasta que desde el sistema educativo se les enseña que el error existe, y que se debe de sentir vergüenza por esto. Pero a pesar de ello, ratifica que se aprende a ser creativo como se aprende a leer. Y que incluso después de que el sistema nos haya hecho desaprender la creatividad, se la puede volver a aprender.

¿Qué vemos más allá de la pizarra?

Más allá de la pizarra. Un título que habla a la vez que sintetiza.

La escena elegida de la película me permitió observar *más allá* de lo que intenta transmitir, *más allá* de lo que la docente propone, *más allá* de lo ya conocido. Intenta mediante un ejercicio reflexivo, ver el todo en la parte.

Es entonces que me dispongo en este último capítulo, a continuar por el camino de la problematización, de nuevas ideas que habiliten nuevos rumbos.

Más allá de las relaciones de poder:

Se hace mención en capítulos anteriores a las relaciones de poder que se generan en las escuelas, entendiendo esto como la autoridad del docente frente al alumno. Propongo nuevamente cuestionarlo, aunque en este caso, desde una concepción reveladora. Paulo Freire (1970) plantea en su libro *Pedagogía del oprimido*, superar a través de la “liberación”, lo que entiende como una contradicción respecto a la relación educador-educando, y más bien propone una reciprocidad del vínculo: “Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. (p.73)

Este enunciado, da cuenta de que el autor plantea una postura reflexiva, de crítica y de transformación. Presenta la relación hombre-mundo como problema. Sugiere un quiebre en la concepción clásica de educación. Cabe preguntarse, ¿por qué la imperante necesidad del sistema educativo de presentar al docente como el poseedor del saber? Esta pregunta seguiría la línea de lo que Freire (1970) denomina “alienación de la ignorancia”, es decir: “El educador (...) será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben”. (p.77)

Considero que este posicionamiento podría parecer hasta de exigencia para el propio docente, ya que al estar colocado en ese lugar de autoridad que posee el poder sobre los demás, le demanda a su vez, mantener la postura de propietario del saber. Pero, este lugar de poder, por más prestigioso que resuene, ¿garantiza el buen manejo de las técnicas de enseñanza?, ¿garantiza el aprendizaje de los alumnos?

No podría responder a estas interrogantes con precisión, ni podría aseverar qué garantiza un buen docente, sería opinar a partir de un juicio preconcebido, recaería en una idea subjetiva. No es el propósito de este trabajo. Pero creo pertinente la oportunidad -para habilitar suspenso y reflexión a las interrogantes- agregar el siguiente aforismo:

Dominio sin poder. No consigue que lo aplaudan, lo quieran, lo respeten y le profesen una admiración superior. Ellos no se sienten cautivados por sus enseñanzas, y escapan de su ganada autoridad con desdén, indiferencia, silencio y otras habilidades aprendidas. Domina la situación en el aula pero no tiene poder sobre la intangible pasión de los estudiantes. (Percia, 1994, p.10).

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, sobrevienen las siguientes preguntas. ¿En qué se beneficia un docente que no cautiva a los estudiantes con sus enseñanzas?, ¿será que recae demasiada presión sobre los docentes?

En relación a este vínculo entre educadores y educandos, Bonetto y Calderón (2014) sostienen que existe una cierta significancia en este, y por lo tanto repercute en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo o no beneficios para ambas partes. Estas autoras agregan además, que las relaciones entre estos actores juega un rol importante a nivel de aceptación personal y afecto que cada uno experimente.

En este sentido, considero que las relaciones humanas pueden ser muy complejas y diversas. Entiendo que no siempre se podrá generar vínculos que favorezcan ciertos aspectos de los

actores implicados, en este caso de docentes y alumnos. Tal vez sería conveniente que se entienda que las discrepancias y dificultades que resultan de los vínculos, también nos transmite información del propio sistema educativo. Se podría trabajar en eso, en lugar de recibir tal información como un mero cúmulo de afecciones ya conocidas que se suelen tomar de forma asumida pero sin desarmarlas.

“Alumnos y docentes. No saben. No pueden decir en qué momento se volvieron enemigos.”
(Percia, 1994, p.10)

Más allá de la escucha

A partir del discurrir de este trabajo y en su proceso de dilucidación crítica, que no pretende encauzar el sentido del mismo más que a una postura de apertura a la problematización sobre la educación y sus conglomerados, propongo tomar en consideración la siguiente enunciación:

Escuchar *-en-* la escuela implica quedarse sordo. “Desoír” las retóricas y los lenguajes descarnados que permanentemente la enuncian para no decir nada. *Sordos* para ser indiferentes al ambiente saturado (de voces, ruidos, de *jerga* institucional o progre). Sordos en la escuela para escucharla mejor. Sordos a la *parla* escolar -al habla abstracta-, -escuchas atentos de su *ritmo*, de lo sensible, de su ambigua vitalidad. Escuchar la escuela, entonces, para habitarla de otro modo, no para interpretarla o intervenirla: *escucharla para experimentarla*. (Duschatzky, 2017, p.11)

La autora propone un concepto o un sentido de la escucha que no hace referencia a escucharnos entre nosotros. No tiene que ver con hacer silencio en el aula, ni con escuchar lo que los docentes explican. Considero, que plantea un sentido de la escucha mucho más profundo. Propone un dejar hablar a la escuela, pero al igual que este ensayo, sin la búsqueda de respuestas y soluciones, más bien una indagación de nuevas consideraciones y formulaciones.

Entiendo entonces, que refiere e invita a mantener una escucha que va más allá de esa que acostumbramos, que conocemos. Una escucha que traspasa las subjetividades individuales. Implica tomar distancia de las escuchas superfluas para dar lugar a una escucha de lo que vemos en la escuela, en la cotidianeidad. Escucha como política de cuidado. (Duschatzky, 2017)

Supone correrse de un lugar, habitándolo, es decir, estando en el lugar. Apartarse de ese ambiente saturado para escuchar mejor, estando atentos a lo sensible, con el propósito de experimentar la escuela y sus vicisitudes. (Duschatzky, 2017)

Esta propuesta planteada por la autora, puede despertar en muchos una necesidad de búsqueda de respuestas, de querer interpretar, a pesar de no ser eso lo que ambiciona el enunciado. Moviliza a un accionar que parte de lo sensible, pero que quizá no resulte fácil correrse de ese lugar sin que se contamine con lo que se reproduce mecánicamente. Tal vez porque hay algo de la inconformidad que sigue latente, y la inconformidad también es “potencia de lo venidero. Hay formas inscriptas en nuestra sensibilidad y en nuestro pensamiento, lo sepamos o no. Inconformidad, sensibilidad que se escabulle de lo tallado” (Percia, 2011, p.227) Asimismo, este autor sostiene que la inconformidad también es “alegría que nace del resistir” (p.13)

La inconformidad ha sido entonces para mí, propulsora de este trabajo. Motivación inquietante en la búsqueda bibliográfica. Cuestionadora de todas las formas establecidas. Problematicadora de mis propias convicciones. La inconformidad ha estado presente en mi proceso de deconstrucción, debatiendo con las preguntas y empatizando con mi deseo. La inconformidad me ha acompañado como impulso curioso que inspira.

Referencias Bibliográficas

- ¿Es posible educar para la paz? 2016. Punto Edu. Revista del CIPES para la Gestión Educativa. N° 37. pp 11. Montevideo, Uruguay
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península s.a.
- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*. PsicoPediaHoy. Recuperado de <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Cervia, A (2012). *Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Foucault, M (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Editorial Tierra Nueva.
- Freud, S (1976). *Obras Completas. El Yo y el Ello y otras obras. V XIX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A
- Frigerio, G; Diker, G (comps.) (2010). *Educación: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija
- Ibertic (2017). *Otras miradas sobre las TIC en la educación*. De <https://www.youtube.com/watch?v=c6S2xmm4ozE&t=351s>
- Johnstone, K (1990). *Impro. Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

- Kaminsky, G (1994). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A
- Levinás, E (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Levy, N (2000). *La sabiduría de las emociones. Cómo interpretar el miedo, la culpa, la envidia, la vergüenza*. Barcelona: Plaza & Janes Editores, S.A.
- Martínez-Otero, V (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Molen, G y Bleckner, J. (2011). *Más allá de la pizarra*. Estados Unidos, Hallmark Hall of Fame Productions <https://gloria.tv/video/yawGFtY3v4dV4L6vL6Ytgrapx>
- Percia, M (1994). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Percia, M. (2011). *Inconformidad. Arte, Política, Psicoanálisis*. Lanús: Ediciones La Cebra.
- Skliar, C (2018). *Académico considera que se debe poner el foco en cómo enseñar “a cualquiera” antes que en aprendizajes singulares*. La Diaria. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/academico-considera-que-se-debe-poner-el-foco-en-como-enseñar-a-cualquiera-antes-que-en-aprendizajes-singulares/>
- TEDTalk. (2006). *Sir Ken Robinson. Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- TEDx Talk (2017). *Sobrevivir al aula Hernán Aldana*. Charla TEDx. Costa Rica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1TQxM3lpCf4e>
- Teles, A (2008). *Una filosofía del porvenir. Ontología del devenir, ética y política*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/7201229/Una-Filosofia-Del-Porvenir-Etica-y-Politica>

Tizio, Hebe (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Winnicott, D (1979). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.