

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA-EXISTENCIAL Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA¹

A FORMATION PROPOSAL BASED ON PSYCHOLOGY HUMANISTIC-EXISTENTIAL AND THE CRITICAL PEDAGOGY

Marta Cecilia Henao Osorio*

Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: 26 de marzo de 2014 - Aceptado: 9 de junio de 2014

Forma de citar este artículo en APA:

Henao Osorio, M. C. (julio-diciembre, 2014). Una propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 330-349.

Resumen

La posibilidad de darse forma a sí mismo o de autodeterminarse convoca a pensar en el ser humano, pues es éste el único llamado a hacerse constantemente; por lo tanto, vislumbrar lo que aquí se plantea a partir de la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica, implica comprender la idea de ser humano y los cuatro supuestos: apertura al mundo, excentricidad, coexistencia y formabilidad, los cuales se presentan como entramados para develar la propuesta de formación. Se ha utilizado una *metodología* de corte cualitativo y una perspectiva hermenéutica para comprender e interpretar los autores y construir inferencia teórica.

Palabras clave:

psicología humanista-existencial, pedagogía crítica, idea de ser humano, formación

Abstract

The possibility to shape yourself, to determine oneself, makes you think about the human being; because it is the only one who can constantly transform him or herself; That is why to envision what is stated here from the humanistic existential psychology and the critical pedagogy implies understanding the idea of being human and these four characteristics: openness to the world, eccentricity, coexistence and formality, which are the basis for the educational proposal. A qualitative methodology and a hermeneutics perspective have been used to understand and interpret the authors and building up the theoretical inference.

Keywords:

humanistic-existential psychology, critical pedagogy, human being, formation

¹ Este artículo se estructura a partir de la tesis de Maestría: *Las teorías de la formación no afirmativas como articulaciones conceptuales entre la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica*.

* Psicóloga Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación (desarrollo humano y contextos educativos) U.S.B. Docente Universidad de Antioquia y Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: marcecy24@hotmail.com

Introducción

Cuando el ser humano se concibe de manera integral, cuando el todo es más que la suma de sus partes, nos remitimos a una concepción antropológica, “Tal como indica Maddi (1988), la multiplicidad constitucional del campo de la psicoterapia humanista-existencial está articulada por ‘la coherente estructura de supuestos subyacentes acerca de la condición humana’” (Maddi, 1988, p. 278. Citado por Sassenfeld J., 2007, p. 2). Desde este punto de vista, lo que unifica en alguna medida a los psicólogos humanistas-existenciales es, en realidad, una antropología filosófica específica, es decir, una visión filosófica determinada que define al ser humano y que establece, con ello, las características o los atributos singulares que le confieren y que circunscriben su condición humana. En el núcleo de la diversidad teórica y práctica que constituye la psicoterapia humanista-existencial se encuentra una concepción antropológica y filosófica organizada del individuo.

Este sustrato antropológico inherente a todo campo o ciencia que tenga que ver con lo humano, permite visualizar las maneras de abordarlo. Las diversas maneras expuestas en este texto estarán fundamentadas en la psicología humanista-existencial y en la pedagogía crítica.

En cuanto al campo de la pedagogía se retoma a Runge Peña (2005, p. 47) cuando afirma que:

Quien haya pensado en su profundidad y visto con lupa aguda las problemáticas relacionadas con la educación y la formación humanas, no puede pasar de largo frente al hecho de que tanto la teoría como la praxis pedagógicas siempre se apoyan, bien sea implícita o explícitamente, en planteamientos, conocimientos, conceptualizaciones y puntos de vista antropológicos.

Por lo tanto, la trama antropológica será el pilar fundamental para sustentar aquí la propuesta de formación; introducir este concepto como el proceso en el cual el sujeto se forma, permite una perspectiva dirigida hacia el sujeto, en la cual éste se involucra de manera activa en la inscripción de nuevos aprendizajes (Muñoz Cuartas y Peláez Toro, 2010, p. 88).

Tal propuesta, basada en el supuesto de “irse haciendo” como acto permanente, nos interroga en un asunto y es que

más allá de la pregunta por el ser humano, lo que está en juego ahora es la pregunta por los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos. (...) Desde esta nueva óptica, lo que los “seres humanos son” sale a la luz, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados –subjetivados–. (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005, p. 56)

Se plantean, por lo tanto, varios interrogantes a partir de este discurrir, tales como: ¿cuál sería la propuesta de formación fundamentada en los dos campos de la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica? ¿Cuál sería la comprensión de la idea de ser humano, es decir, la antropología necesaria para develar la propuesta de formación? ¿Serán los supuestos: apertura al mundo, excentricidad, coexistencia y formabilidad, ineludibles para construir una propuesta de formación?

Metodología

Esta investigación que es de corte cualitativo

enfatisa la condición del investigador como sujeto, y la importancia de sus ideas para la producción del conocimiento. La investigación se presenta como un proceso irregular y continuo, dentro del cual se abren de forma constante nuevos problemas y desafíos por el investigador, quien, lejos de seguir un guión *rígido que organice los diferentes momentos del proceso, se orienta por sus propias ideas, intuiciones y opciones, dentro de la compleja trama de la investigación.* (González Rey, 2000, p. vi)

Además es un proceso que contiene elementos tales como la apertura, la cual implica incluir nuevos elementos dentro de las fases del proceso, y aunado a ello la flexibilidad, como lo explica López Parra (2001, p. 86). Dependiendo de los hallazgos al contactar la situación objeto de estudio, se pueden plantear modificaciones que favorezcan la dinámica del proceso de investigación.

Al explicitar que es de tipo hermenéutico se retoma a Martínez Miguélez (1989, p. 118) cuando afirma que proviene del verbo griego *hermeneuein*, que significa interpretar; esto implica una labor que busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto.

También la característica fundamental es que es teórico-documental por la construcción que se realiza a partir de los diferentes textos y autores que se abordan a través de la investigación, con el fin de construir categorías que sirvan de puente entre los campos de la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica, proceso en el cual se interpretan los datos y se construye inferencia teórica.

El recorrido que se realiza y los hallazgos se presentan, gracias a la recolección de datos y al análisis de la información, van ocurriendo en un continuo circular, el cual se puede sintetizar en diferentes momentos que han posibilitado construir la inferencia teórica.

En un primer momento se clarifica la intencionalidad o interés, en el segundo momento se realiza el rastreo bibliográfico. En la tercera fase se procede a la elaboración de fichas y se construyen los supuestos teóricos, así mismo se van comprendiendo e interpretando los autores en un proceso

permanente. Se realizan las relaciones y comparaciones entre las categorías de ambos campos: la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica, las cuales fueron emergiendo a través de todo el proceso investigativo.

Resultados

Relaciones entre Psicología y Pedagogía

Después de realizar la búsqueda de las relaciones existentes entre pedagogía y psicología se encuentran aportes como los de Muñoz Cuartas y Peláez Toro (2010), quienes afirman:

se puede decir que los acercamientos entre la psicología y la pedagogía a principios de siglo aparecen claramente explicitados con la incursión y desarrollo de la corriente experimental en psicología. De esta manera, las primeras relaciones que se establecen entre la Pedagogía y la Psicología a principios del siglo XX, muestran que los avances de esta última son aplicados al campo de la educación, de esta manera, la pedagogía queda bajo la condición de ciencia aplicada de la psicología. (pp. 79-80)

Las mismas autoras plantean que esta confusión en el objeto de estudio de la psicología de la educación condujo a un afán de psicologizar todo lo educativo, y a una debilidad epistemológica del campo, por casi el resto del siglo XX. Aunque en España, en la segunda mitad del mismo siglo se hace una revisión e intento de reestructuración de la psicopedagogía y su institucionalización universitaria en 1992, dicha propuesta buscaba un encuentro de manera diferenciada entre la psicología de la educación y la psicopedagogía, lo cual generó controversia entre psicólogos y pedagogos en el momento de la institucionalización como especialidad pedagógica, según lo plantea Moreu (citado por Muñoz Cuartas y Peláez Toro, 2010, p. 83).

Por otro lado Sáenz Obregón y Zuluaga (2004) analizan la relación existente entre pedagogía y psicología y afirman:

Mientras que la mayoría de los nuevos pedagogos *eficientistas* –Lay, Muemann, Decroly, Montessori, Claparède, entre los cuales habría que incluir también al psicólogo norteamericano Edward Lee Thorndike– privilegiaban, casi de manera excluyente, la mirada científica sobre los alumnos –ya fuese por medio de la observación entrenada del maestro o por la aplicación de pruebas psicométricas– para Dewey las medidas de inteligencia de los alumnos no eran de utilidad alguna para el maestro; es más las rechazaba de plano. Dewey consideraba que la mirada psicológica del maestro sobre el alumno era insuficiente. El maestro debería desarrollar un conocimiento *empático* sobre sus alumnos, análogo al conocimiento del artista sobre sus materiales, el cual tendría la dimensión estética propia de las relaciones intersubjetivas, en contraposición a las relaciones impersonales y unidireccionales de las concepciones clásicas acerca de la relación entre el sujeto y los objetos de conocimiento.

(...) Para los pedagogos eficientistas habría un conjunto de factores de preservación del orden social, de adaptación a un mundo natural dado y fijo, de determinantes raciales y climáticos, de herencia individual –que fijarían dentro de límites bastante estrechos, tanto lo posible como lo deseable (y estas dos dimensiones tendían a

fundirse en la concepción acerca de lo *necesario* o *natural*) en la formación de los alumnos. Mientras que en el discurso de Dewey había una concepción mucho más abierta, más libre, de las posibilidades de lo humano. No habría ni una naturaleza ni un medio natural o social dado ni necesario. La vida humana sería un experimento con fines inciertos, en la cual lo único posible y deseable sería la reconstrucción permanente del mundo de las cosas y de la vida humana –del yo y de la sociedad– en función de una vida cada vez más democrática y con nuevas y más libres posibilidades individuales y colectivas de experiencia. (Sáenz Obregón y Zuluaga, 2004, p. 23)

Después de señalar esta relación, se procede a presentar la construcción de una propuesta de formación entre la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica, la cual, de acuerdo a las pesquisas, no se encuentra de manera explícita en ningún texto consultado.

Propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica.

La idea de ser humano

Aquella oruga, un día haciendo su lucha para salir de sí, forjó la voluntad; pero aún sentía miedo de salir y ser, hasta que el desasosiego, no sé si por la presión del tiempo o tal vez que ya su pálido cuerpo no soportaba más, que tanta hermosura quedase contenida en la oscuridad y no fuese conocida, por fin decidió arrojarse y arriesgarse a sentir el dolor de la liberación y vivir plenamente su transformación...

Es un hecho que para transformarse no sea posible realizarlo en individualidad, se necesita de los otros... y por eso a aquella ahora mariposa le han acompañado otras en su vuelo. (Henao Osorio, 2013, p. 94)

El ser humano es un ser en devenir y recordando a Leep (1963, p. 42) “Para los seres inmersos en el tiempo, el devenir no es una imperfección que se debía abolir; es la condición misma de su existencia: para ellos no hay existencia sino en el devenir, puesto que su ser está por ser”.

La existencia no está dada por un destino o por determinismos; como tampoco podemos ignorar que cada uno tiene en sí mismo ciertas condiciones dadas por la herencia o por la cultura, sin embargo, cada hombre puede elegir qué hacer con esos determinismos y con esto se hace referencia a la condición fundamental en la cual el ser humano es artífice de su propia esencia y existe en la medida misma en que completa esta esencia (...). Ahora bien: esto se hace en el riesgo, como hemos visto, y, por consiguiente, por la elección, aún cuando el acto de elegir y de elegir la elección, es decir, de escogerse libremente a sí mismo, puede a su vez servir para definir la existencia. (Jolivet, 1976, p. 52)

El tener que hacerse, elegirse cada momento, es un llamado de la vida para cada persona, pero escucharlo depende de cada uno, puesto que implica a veces enfrentarse a los propios miedos, oscuridades; es una aventura querer dar el salto y hacerse cargo de sí mismo.

El devenir humano es dialéctico, sólo se realiza a través de luchas y contradicciones. Nuestra propia experiencia y la historia de la humanidad entera nos enseñan que el hombre, individual y colectivamente, no “llega a ser” sino pasando por revoluciones y crisis. La condición humana es una perenne crisis de crecimiento. (Leep, 1963, p. 49)

Y cuando nos apropiamos de la crisis como inherente a la existencia, la mirada no será sólo en clave de sufrimiento, sino que, por el contrario, la decisión de enfrentar y enfrentarse consigo mismo le permitirá a la persona liberarse o hacerse cada vez más auténtica; es decir, se irá haciendo cada vez más sí misma, se irá autodeterminando y por ende, dándose la forma que ella misma elija.

Lo planteado convoca a pensar en la frase célebre: “la existencia precede a la esencia”. Se quiere dejar claro que una no excluye la otra; en tanto que perviven, pues “sólo puede haber libertad de creación si hay una infraestructura en la cual el individuo actúa” (Saldanha Erthal, 1989, p. 16). Aquí se toca un asunto central y será la discusión en cuanto que el destino no está dado.

En esta misma línea presenta Saldanha Erthal la discusión sobre la naturaleza humana y la condición humana:

Se trata de un conjunto de límites que informa su situación en el universo, es un compromiso como proyecto, universal como valor, independientemente de la época en que el sujeto nace, todas las personas saben que están en el mundo, trabajan para sobrevivir, precisan relacionarse y saben que su existencia tiene un límite, la muerte. En el proyecto de cada uno, esos límites pueden ser negados, o aceptados, o incluso vencidos, pues en todos los proyectos esas ideas están presentes de forma universal. La universalidad del individuo, según Sartre, es permanentemente construida, cuando él realiza elecciones para sí. Tales principios universales son transmitidos culturalmente de generación en generación. Surge entonces la pregunta: ¿la capacidad de la persona para crearse a sí misma constituye la propia naturaleza humana universal? No; eso forma parte de la condición humana. La trascendencia y la libertad son características de esa condición que permite al ser escoger crearse o no. (Saldanha Erthal, 1989, p. 41)

Entonces en cuanto a la naturaleza humana podemos encontrar que existe en el hombre el potencial para el crecimiento, para el proceso de individualización en que este es responsable por su actualización, pero esa capacidad de crearse a sí mismo hace parte de la condición humana, por lo cual “el individuo sólo puede hacer de sí mismo aquello que está dentro de sus propios límites” (Saldanha Erthal, 1989, p. 41).

Existe pues en el hombre esa vocación histórica de ser más, de humanizarse y eso lo va logrando en su propia historia; pero con los otros, en comunión. Para comprender mejor este argumento Jolivet (1976) interpela que:

Comunicar con otro es hacerle existir. Pero hacerle existir es también hacerse existir a sí mismo. ¡Magnífica emulación en que cada uno recibe tanto más cuanto más entrega! Cada uno sigue siendo él al oponerse al otro que él no es; pero sin embargo, abunda en su propia responsabilidad en la misma medida en que acoge la del otro y se abre a su llamada. Aquí la distancia es acercamiento; el intervalo es contacto; la dualidad es unidad, y la unidad, distinción. (p. 56)

Encontrarme con el otro implica relacionarme con él, concibiéndolo como tal, con sus cualidades y debilidades, mirarnos frente a frente sin más intermediario que la propia mirada, sin pretender dominarlo o subyugarme, confrontándonos y liberándonos de todo aquello que no nos permite concretar la vocación de ser más.

Sin embargo hay otro aspecto a tener en cuenta en ese encuentro y es que la relación yo-tú no se agota sólo ahí, sino que parafraseando a Freire, el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo (Freire, s.f., p. 71).

Se conforma así una tríada existencial que se observa en la postura humanista-existencial y la cual supera el subjetivismo y es precisamente que:

Haga lo que hiciere, el hombre *ser-en-el-mundo*, no puede desentenderse de las luchas, combates, sufrimientos y aspiraciones del universo, que es y sigue siendo el suyo. El mundo lo invade por todos los poros de su ser y no podrían escapar a la angustia de aquél. Quiéralo o no las grandezas y miserias de su tiempo, de su clase, de su país, son también sus miserias y grandezas personales. El hombre teme las consecuencias que resultan para él, y para los demás, de su condición de *ser-en-el-mundo*, y su esperanza se asienta en ella. La vida en sociedad representa una ambigüedad del ser humano y, por lo mismo, una nueva fuente de angustia existencial. Ésta, si bien de origen social y no ya interior, no es menos desgarradora para una conciencia alerta. (Leep, 1963, p. 92)

Leep (1963) anuncia que ese ser-en-el-mundo vive en un momento específico y no puede sustraerse a las características de su época, de otro lado, porque el sujeto encarnado participa de una dinámica creativa de sí mismo y del mundo con el que está en permanente intercambio:

Nuestro cuerpo vivencial es ante todo un límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente inter-cambio. Desde esta perspectiva, el sujeto encarnado es un linaje específico de transformaciones. (Najmanovich, s/f, p. 12)

Desde tal perspectiva, vemos cómo no es posible hoy, desde la epistemología de la psicología humanista-existencial obviar esta interrelación constante de la persona con su mundo, y en esta medida no puede sustraerse a las condiciones históricas que confrontan también su existencia en tanto que “el devenir individual debe ir acompañado por el devenir social. La evolución social carece de sentido y no alcanzará su verdadero fin si no se impone explícitamente la tarea de servir como medio para ese devenir personal” (Leep, 1963, p. 47).

Aquí se entrelaza lo anterior con lo propuesto por Ospina Serna, Alvarado y Muñoz (2008, p. 15) cuando en su disertación afirman:

La emancipación humana basada en la crítica terapéutica, está relacionada con aspectos subjetivos, con las condiciones dadas en la personalidad de cada individuo que pueden ser útiles o perjudiciales para su emancipación. La emancipación política basada en la crítica ideológica, se relaciona con hechos sociales e históricos que operan como condiciones estructurales que permiten o limitan la acción humana, los cuales han de ser criticados-

reflexionados en aras de su sostenibilidad o cambio. El fin de la emancipación humana y política es hacer del hombre finalmente un sujeto histórico, que se define como ser humano y, al mismo tiempo, como fuerza social, y en quien la autorreflexión esté ligada al interés por la capacidad plena y la emancipación. (Marx, 1969, p. 153. Citado por los autores)

La principal crítica es la que hace el sujeto sobre sí mismo y, como lo plantea Freire, la subjetividad es la condición de la revolución, de la transformación social; sólo cuando el oprimido se sabe oprimido y se concientiza de ello, puede, a través del amor y la libertad, cambiar la dinámica para no convertirse en opresor cuando tiene la posibilidad de ejercer el poder. Similarmente desde la terapia *gestalt* cuando se habla de polaridades, cuando éstas son muy fuertes y el Yo de la persona no logra compaginarlas, es cuando se altera la psique y comienzan a darse síntomas de estrés, se altera la persona, deja de estar consciente del aquí y ahora con la consecuente distracción que nos termina conduciendo a afectar a nuestro entorno. Además, como lo propone Rispo (2008):

el objetivo primordial de la terapia existencial, es rescatar al ser humano de los pacientes, sacarlos de la cotidianidad del mundo del consumismo globalizado, liberarlos del mundo del *das man*, del mundo *de se*. Es hacerle tomar conciencia de que existe una contracultura que sustentamos en la capacidad de crear situaciones y condiciones de cambio existencial. Es recuperar la libertad y la responsabilidad de su modo de ser afectivo para con el otro semejante, de cuidar y ser cuidado, ya que es el camino de la dignidad humana. (p. 23)

Todo esto sustenta una semejanza con Freire en la medida que habla de subjetividad; superando el subjetivismo y el psicologismo, cuando presenta su tesis sobre la liberación del oprimido en cuanto propone la dialécticidad objetividad-subjetividad a partir de la acción y reflexión; es decir que sólo los oprimidos liberándose, pueden liberar a los opresores:

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, s.f., p. 60)

Así, desde la psicología humanista-existencial se propone también superar el subjetivismo, para entrar en esa dialécticidad del organismo-ambiente o de la vivencia de encarnarse en el mundo para hacerse consciente tanto de su experiencia interna como de lo que acontece en el contexto.

En coherencia con lo expuesto sobre la tesis de que la subjetividad es la condición de la revolución y siguiendo a Habermas (2000, p. 343, en Ospina Serna, Alvarado y Muñoz, 2008, p. 15),

la autorreflexión se convertiría en un conocimiento emancipatorio en virtud de que la razón misma se halla bajo el interés del triunfo de ella misma, por la autorreflexión el sujeto podría llegar a reconstruir la evolución de la especie en el sentido de la concientización del proceso mismo. (Betancourt, Gómez M., Jaramillo Vélez y Perry, 1990, p. 110)

De esa manera, podrá comprender que él mismo puede establecer y modificar reglas en colaboración y de acuerdo con otros. Así, el sujeto emancipado puede conocer sus tareas y obligaciones sociales, puede ser abierto al cambio, y puede luchar por las reformas y el progreso social, pronunciándose en contra de todo tipo de dependencia y terror ideológico; de esta manera, según los autores, la emancipación y la autorreflexión son procesos formativos en los cuales se constituyen las identidades individuales y colectivas.

Concatenando este conjunto de ideas se puede observar la relevancia del tema de la conciencia que la persona puede tener de sí, que más que una meta conseguida; hace alusión a un proceso constante, el cual el ser humano, en su devenir, va logrando en tanto que acepta vivir sin garantías, aprende a vivir en el incesante flujo de las metamorfosis, aprende a vivir en la inacabable transformación y esto nos remite a pensar que somos seres en proceso, en cambio (Mèlich, 2005, p. 22).

Al comprender la idea de ser humano que se ha ido construyendo y develando en este artículo, se han articulado cuatro supuestos teóricos que forman las redes ya visibilizadas a partir de esta reflexión; estos supuestos serán abordados a continuación.

Apertura al mundo; a la experiencia como posibilidad y tarea

Lo psicofísico nos determina tiene que ver con lo que somos y está de alguna manera constituido en nosotros; la dimensión del no ser, espiritual es la que nos permite elegir y estamos indefectiblemente llamados a elegir, esto conlleva unas actitudes frente a la vida de apertura, de considerar que cada experiencia nos muestra nuevos horizontes, por lo tanto, tener la posibilidad de elegir ya tiene que ver de por sí con la apertura.

En el centro de la relación con la realidad está la apertura al mundo. Es posibilidad y tarea. Se hace viable gracias a la “salida del hechizo del entorno (...) [y la] desvinculación existencial de lo orgánico” (Wulf, 2008, p. 55) se hace evidente que en la medida que el hombre supere sus determinismos, primero aceptándolos, y luego, ocupándose para transformar su existencia, se desvincula de lo orgánico y se va haciendo plenamente humano, asimismo cuando a partir de su intencionalidad se implica en el mundo, esto quiere significar que va descubriendo y construyendo sus maneras de ser en el mundo.

Retomando a Fullat (1997):

El *anthropos* no es pedazo de mundo u objeto, sino que es, sobre todo, aquello que todavía no es. Una parte del hombre, sin duda, es objeto de estudio de las ciencias de la naturaleza (planteado como lo psicofísico), pero el hombre posee igualmente una dimensión dinámica y abierta y consistente en dotar de sentido tanto a la biografía como a la historia; sentido cultural, sentido espiritual, sentido existencial y social. (p. 48)

Es desde esta dimensión dinámica y abierta desde la cual se da sentido, pues es a través de ésta que el ser humano se hace responsable y se constituye en sujeto agente de sí mismo y por ende de su historia.

Acorde, y en relación con la categoría de apertura al mundo se encuentra la de excentricidad, en la medida que ésta implica el hecho de que el ser humano puede “salirse de sí mismo”, “tomar distancia” respecto de sí mismo, respecto de sus experiencias más personales; esta capacidad de tomar conciencia sobre sí, esta capacidad de “distanciarse” de su cuerpo, esta “excentricidad”, impide que el ser humano esté fijado por completo en un único sentido. Desde Plessner el sentido, aunque resulte difícil de aceptar, nunca está del todo dado, ni del todo inventado (Mèlich, 2005, p. 14).

De oruga a mariposa; la excentricidad como capacidad de tomar conciencia sobre sí

Romper con sus límites tiene que ver con el no ser, la posibilidad de elegir y elegirse a pesar de los determinismos.

El primer aspecto en que se plasma la problematización humana, consecuencia de su excentricidad, es en la especial relación que tiene el ser humano consigo mismo, en la especial relación entre la cercanía y la distancia de sí. Por un lado, la *conciencia refleja* implica un mayor grado de unidad consigo mismo que la mera *conciencia directa* propia de la posicionalidad céntrica de animales y plantas. El hombre es más íntimo a sí mismo, sabe más de sí que el animal (Beorlegui, 2004, p. 382).

El ser consciente vive con la experiencia de descentrarse y perder el suelo bajo sus pies. Es la experiencia que experimenta el niño cuando va creciendo y va perdiendo la ingenua relación con su entorno. Es también la experiencia que el ser humano tiene al poner en duda las seguridades que hasta ese momento habían configurado su mundo: pérdida de seguridad en su fe religiosa, en el partido político al que apoyaba, en el grupo de referencia donde hasta ahora se sentía seguro, etc. Hasta entonces vivía centrado y feliz, sin problemas; después, se le objetiva y distancia todo; se le ha hundido su mundo. Esta es para Plessner, la estructura esencial con la que se halla configurado el ser humano en cuanto tal. (Beorlegui, 2004, p. 382).

Cuando pierde el ser humano su seguridad, y tiene que buscar su diferenciación o individuación, se hace consciente de sí, de su situación existencial, esto le genera angustia o desazón; pero vivir esta angustia y elegir enfrentarla le posibilitará tomar conciencia de quién es y en alguna medida se irá constituyendo persona.

Ese continuo distanciamiento de sí, cuando toma conciencia de su situación como lo explica Beorlegui (2004, p. 386), lo descentra y por lo tanto pierde seguridades, lo cual lo inquieta continuamente y será el fundamento de la progresividad humana.

Cada hombre es un *autós*, un “sí mismo”, una apertura a sí, una autoposición. No siempre somos *lo mismo*, pero siempre somos *el mismo*. Ahora bien: el yo lo hacemos con las cosas que nos rodean y con los demás hombres; este *con*, como escribe Zubiri, no es un añadido relacional, sino el momento constitutivo de la persona humana (Fullat, 1997, p. 122). Nos conecta “este con” presentado por Fullat principalmente a pensar en el encuentro como diálogo, como participación, como presencia, nos conlleva al mundo compartido, es decir, al mundo de la coexistencia...

La coexistencia como fuente de sentidos y significados

Oración del encuentro

No he venido a este mundo a cumplir tus expectativas.
 No has venido a este mundo a cumplir mis expectativas.
 Yo hago lo que hago.
 Tú haces lo que haces.
 Yo soy yo, un ser completo aún con mis carencias.
 Tú eres tú, un ser completo aún con tus carencias.
 Si nos encontramos y nos aceptamos,
 si nos aceptamos y nos respetamos,
 si somos capaces
 de no cuestionar nuestras diferencias
 y de celebrar juntos nuestros misterios,
 podremos caminar el uno junto al otro;
 ser mutua y respetuosa,
 sagrada y amorosa compañía
 en nuestro camino.
 Si eso es posible puede ser maravilloso,
 si no, no tiene remedio.

Sergio Sinay. Basado en la oración gestáltica de Fritz Perls, (2006, p. 85)

Encontrarse con el otro, aceptarse, celebrar juntos los misterios propios, respetando la libertad del otro, devela la complejidad de las relaciones, puesto que, como lo dice Luypen (1967), en fenomenología existencial: “Sólo se puede entender correctamente la apelación del amor al ser amado cuando se comprende que el acto de querer la subjetividad, la libertad del otro, no puede ser fructífero a menos que el otro lo ratifique con su consentimiento” (p. 214). Significa entonces que el amor como apelación a la libertad, sólo es fructífero con el libre consentimiento del otro, esto lleva implícito también, el consentimiento propio.

La experiencia de amar se realiza en la cotidianidad, allí es donde construimos el “entre nos”, es un asunto entre un Yo y un Tú; lo cual implica siempre una invitación a trascenderme, a abandonar mi preocupación por mí mismo y mi interés en mi propia persona: “A través tuyo comprendo que

no tienen sentido mi egoísmo, ni mi egocentrismo, que fatalmente me tentarán a encerrarme en mí mismo y en mi mundo” (Luypen, 1967, p. 210). Precisamente, la relación es una de las posibilidades para abrirme, para aventurarme a conocer a otro, a revelar lo trivial y lo íntimo, a salir de mí, y por lo tanto, vivir la entrega generosa que da sentido a la existencia.

Reconociendo que el otro como sujeto, como otro yo, como “autidad”², va libremente por el mundo, escribe su propia historia, se dirige hacia su destino. Su apelación a mi persona entraña una invitación a querer su subjetividad, a darle la posibilidad de existir, a consentir su libertad; a aceptarla, apoyarla y compartirla.

“Sé conmigo” es la llamada del otro para ir más allá de mis propios límites, para apoyarlo, para darle fuerzas y, por así decirlo, para acrecentar su subjetividad participando en ella (Luypen, 1967, p. 209).

Participar de la subjetividad del otro, no es de ninguna manera verlo como un medio para mi fin, cosificarlo y moldearlo para que se acomode a la idea que yo quiero, ser una cosa-en-medio-de-otras-cosas, despojando de su autidad. Bajo la mirada del otro, según Sartre, tengo que considerarme esclavo; soy un esclavo en tanto dependo de una libertad que no es la mía, significa la muerte de mi subjetividad con respecto a lo que puedo ser. En tanto que, si nos encontramos y nos aceptamos, si nos aceptamos y nos respetamos, si somos capaces de no cuestionar nuestras diferencias y de celebrar juntos nuestros misterios, significa que aceptamos la subjetividad, nos encontramos y construimos una relación en la cual cada uno se ocupe de sí mismo, de sus maneras de ser, interrupciones, intro-yectos y de todo aquello que va emergiendo en el encuentro, pero de lo que cada uno se hace responsable y no únicamente proyecta al otro. Es necesario que esto ocurra y si esto implica en muchos momentos cuestionar nuestras diferencias, precisamente ayudará en el proceso de diferenciación de cada uno, para que el encuentro se construya entre la libertad y la responsabilidad ya que “el amor es liberador cuando nos permite ver al otro cara a cara sin la confusión que crea ser parte del universo y al mismo tiempo es la responsabilidad de uno por el otro que incluye en ello la reciprocidad” (Cohen Cohen, 2007, p. 21). En palabras de Fromm:

amar a alguien no es meramente un sentimiento poderoso —es una decisión, es un juicio, es una promesa. Tomando en cuenta esos puntos de vista, cabe llegar a la conclusión de que el amor es exclusivamente un acto de la voluntad y un compromiso. (2000, p. 61)

De manera que, decidir amar implica comprometernos a construir, decidir estar con el otro y hacer la elección día a día, ya que no está dado o ganado simplemente por el hecho de un día haber aceptado conformar el vínculo, sino que es una firme voluntad de ser para otro...

² La identidad está íntimamente relacionada con la autidad. La identidad define y caracteriza un modo de ser. La autidad se define por su modo de ser y modo de estar; es decir de poseer una relación con el mundo.

Después de todo, el encuentro con el otro me revela al otro como “no cosa” sino como existencia, como fuente de sentidos y significados. Cuando se hace referencia al sentido no se limita sólo a esa necesidad latente del ser humano de encontrar una razón por la cual vivir, sino que va mucho más allá y lo considera como la forma por medio de la cual los individuos plasman la vida:

Por sentido siempre se entiende aquí una manera especial *de plasmar la situación*. Vivir con pleno sentido significa, por consiguiente, formulando muy genéricamente, que el ser humano con sus disposiciones y capacidades, con su sentir y querer, se involucra en lo que le ofrece el presente, se confronta con ello creativamente, tanto recibiendo como dando. Sentido es una especie de compromiso de estar metido en la cosa. (Längle, 2008, p. 12. Citado por Velásquez Moreno, 2010, p. 39)

Es importante insistir que esto es de

especial interés, ya que involucra el compromiso como un componente immanente del sentido y la significación, pues sólo a través de este se logra discernir claramente que es lo significativo de la propia existencia, y en esa medida cobra sentido porque tiene una gran relevancia frente a eso con lo cual se compromete el sujeto, es decir, el sentido se encuentra a través del significado, de aquello que yo en mi condición de ser-en-el-mundo, descubro como relevante frente a aquello que constituye mi propia existencia. (Velásquez Moreno, 2010, pp. 39-40)

Y si el otro para mí es relevante, me involucro con todo lo que soy, me comprometo, confronta claramente mi existencia y me exige desplegar mis potencialidades para responder a todo aquello que en la cotidianidad me presenta la relación: los encuentros, desencuentros y crisis y es en todo aquello que descubro lo que es significativo para mí y por ende, lo que me importa, de modo que estar juntos es una experiencia maravillosa.

En la formación: la autodeterminación como condición humana

En las ideas de Jaspers la formación era entendida como la capacidad de los sujetos de darse su propia forma, es decir, que la formación es formarse (Muñoz Gaviria, 2005, p. 31), por lo cual el interrogante aquí sería: ¿el darse forma a sí mismo implica un proceso de subjetividad exclusivo? Pues no, precisamente los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo (Ospina Serna, Alvarado y Muñoz, 2008, p. 3).

Es pertinente mencionar la estrecha relación entre formación y transformación, toda vez que se considera la transformación como la acción de cambiar de forma; hace referencia además al cambio de formas en la naturaleza de las interacciones humanas y la secuencia de eventos o circunstancias que promueven cambios significativos y estructurales en los individuos y/o comunidades (Velásquez Moreno y Correa, 2006), lo cual quiere decir que al cambiar de forma, se da la posibilidad de determinarse que posee el ser humano.

Para clarificar esta estrecha relación entre formación y transformación se retoma lo expuesto por (Henao y Velásquez Moreno, 2010, p. 16) cuando afirman:

La formación como proceso por el cual el sujeto como ser activo que se esfuerza por ser cada vez más humano revela que esta humanidad no viene dada de por sí, sino que se adquiere y se da a partir de las vivencias y experiencias que configuran la identidad del ser, pero principalmente éste concepto se refiere al ser individual que se forma precisamente cuando saliendo de sí mismo, busca la alteridad, es decir, sale de sí para encontrarse con otros (coexistencia) a través de la experiencia del cuerpo; puede a partir de allí, encontrar nuevas maneras de ver la vida, establecer otras maneras de ser en el mundo o hallar otros modos de relacionarse con los demás.

Esa búsqueda de sí, no ocurre como finalidad, sino que se va dando como construcción, puesto que el “tener que hacerse” como lo expresa Fullat (1997, p. 125) no será nunca un producto acabado, es decir, la misma apertura a la experiencia, nos muestra la ruta que bien lo dice Benner (1998, p. 134):

la experiencia es siempre autoexperiencia, la reflexión siempre autorreflexión, la acción siempre autoacción, y esto sin llegar nunca en la experiencia, en la reflexión y en la acción a una meta definitiva, ni para nosotros ni para los objetos de nuestra autoactividad, sino que siempre nos hemos de contentar con elaborar y encontrar respuestas provisionales a cuestiones también provisionales.

No hay dogmas, ni verdades absolutas cuando consideramos la posibilidad de autodeterminarse como condición humana.

Conclusiones

En cuanto a la pedagogía como campo disciplinar que hace referencia a las posturas epistemológicas y teóricas que le dan sustento, podemos ver cómo esta ha sido la ruta que incluye todas aquellas reflexiones referentes a la educación y a la formación.

La diferencia fundamental entre educación y formación la expresan Runge Peña y Garcés Gómez (2011) de la siguiente forma:

Mientras la educación alude a una interacción entre un A y un B, la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante. De allí que encontremos en pedagogía dos campos teóricos diferenciados, a saber: las teorías de la educación y las teorías de la formación. En un sentido amplio, las primeras responden al “cómo” y las segundas al “qué” y al “para qué”. (p. 16)

Con respecto a lo planteado por Benner (1998) sobre la educación, quien apunta a una determinación ya dada, que incluye el adoctrinamiento y la instrucción, cuando el autor se refiere a la educación positiva menciona: “es irreconciliable con el principio (incitación a la autonomía) pues

exige la aceptación de positivities, es decir, tiene como meta comportamientos positivos y, con ello, no estimula a la autodeterminación, sino a una conducta complaciente adaptada a las distintas situaciones” (p. 85).

Cuando se hace referencia a la educación no afirmativa estamos en sintonía con la formación no afirmativa, pero es necesario diferenciar que mientras “educable” es lo que es influenciable, “formable” designa sobre toda una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio—esto sin desconocer la participación de un exterior— (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011, p. 16). En contraposición, la educación no afirmativa incita a la autodeterminación y el empeño aquí será principalmente el de fomentar o posibilitar la creación propia.

Para Ortiz Naranjo (2008), citando a Foucault, la formación no es vista como una iluminación súbita que “abre los ojos”, sino más bien como una “elaboración de sí por sí mismo, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante cuidado de la verdad” (p. 99). De este modo, la formación no puede ser una exigencia, una demanda exterior; el reto pedagógico consiste entonces en la generación de condiciones para que sean los sujetos quienes se formen y transformen, obviamente no hay ningún dispositivo de formación neutral, la generación de condiciones siempre responde a principios guiados por unas formas éticas y estéticas de concebir el ser humano, la libertad, la vida en sociedad, el mundo.

Igualmente Builes Correa (2010, p. 60) afirma:

Formarse, darse forma a sí mismo, que es la idea central de la proposición que nos ocupa, es comprometerse en el cuidado de lo que le pasa al sujeto. (...) es un sujeto que está atento a sí mismo, en un estado perceptivo, en un significativo nivel de consciencia de sí. Pero, además de esta actitud de observación y escucha de su propio cuerpo, de su pensamiento y de su sensibilidad; hay una disposición a componer, a configurar, a modelar, en fin, a formarse, es decir a darse forma a sí mismo con lo que le pasa.

Acorde con esta postura, se tiene que desde la educación democrática propuesta por Rogers en la cual el centro es la persona, se le otorga un valor intrínseco al ser humano, puesto que tiene la capacidad de pensar, proponer y elegir.

Desde la Lafarga Corona y Gómez del Campo (1982):

La imposición de enseñanzas, como verdades absolutas que no admiten réplica, ni discusión, es probablemente la condición aversiva más perjudicial para el aprendizaje en los sistemas educativos y pedagogía familiar en que crece el niño (en que crecimos nosotros), ya que priva del reforzador más efectivo del aprendizaje humano, que es el sentimiento de ser uno mismo quien en último término toma las decisiones, más o menos responsables, más o menos equivocadas, sobre la propia conducta. (p. 246)

Según J. Sebastián Capó (1986):

El educador humanista ayuda a su alumno a reivindicar el papel de ser autor y creador de su propia vida (Bertrán Quera, 1982). Facilita a sus educandos un ambiente libre y creativo donde pueda florecer y surgir el “yo real” de cada individuo. Se supone, claro está, que dicho educador ya ha pasado por su propia liberación, yoica, interior. (p. 89)

De manera que el maestro desde esta postura no sólo tiene el papel de instruir y transmitir contenidos, sino, sobre todo, de permitir que el otro tenga la capacidad de formar-se, es decir, darse forma, encontrar su sentido y los significados de su existencia, con lo cual se está apoyando la idea del devenir humano, pues a pesar de los determinismos o condicionamientos a los cuales está abocado el ser humano, siempre tendrá la posibilidad de elegir qué hace con lo que le ha tocado vivir y, por supuesto, estará llamado a transformarse y transformar la historia.

La formación humanística aporta al alumno la certeza de que tiene un proyecto de vida por realizar, y al reconocerlo, no será más un depositario de la educación bancaria, expresión de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (s.f.), sino un agente activo de la transformación individual y social (Castanedo Secadas, 2008, p. 294).

Pero antes de posibilitar a otros la liberación, quien puede hacerlo será aquel quien busque en sí mismo a partir de la reflexión sus propias respuestas y, ante todo quien puede confrontar su propio proyecto vital, de lo contrario propenderá por seguir lo establecido y predeterminado, es decir, seguirá el camino conocido y evitará a toda costa ser él mismo y por ende, coartará la posibilidad a otros de ser lo que quieren ser...

En cuanto a un educador humanista, revolucionario, como lo propone Freire, su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres, creencia en su poder creador (Freire, s.f., p. 55).

Pero cuando las creencias son autolimitantes, la posibilidad transformadora de la educación humanística se dirige a que el estudiante ponga frente a sí mismo aquellos mandatos y creencias procedentes de adultos significativos, generalmente sus padres y así, al honrar la intención original de los mismos, elija un nuevo mandato proveniente ya de sí mismo, es decir que la persona, tendrá la última palabra acerca de sus decisiones, agradeciendo la vida y tomándola en sus manos (Castanedo Secadas, 2008, p. 293).

Es bastante significativo este planteamiento, puesto que en la vida de todo ser humano, esas primeras relaciones afectivas son fundamentales; pero el primer proceso de concientización o diferenciación lo podrá hacer aquel que en su devenir pueda escuchar sus propias voces y honrar las de sus antecesores, sin que éstas impliquen dejar de romper límites, realizar sus propios sueños y ser dueño de su propio destino y proyecto.

Por lo tanto, la propuesta de formación fundamentada en la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica estará centrada en todas aquellas experiencias que nos permitan comprender que el ser humano en su devenir tiene que hacerse constantemente, esto es: será siempre un continuo proceso de transformación, el cual contará con diversas cualidades que podemos sintetizar en su *apertura al mundo y a la experiencia*, pues a pesar de los determinismos biológicos o sociales, el ser humano tiene la posibilidad de libertad o autonomía y desde ahí se puede concebir su apertura al mundo, pero no sólo por esto, también en la medida que no es separable de su mundo, sino que existe en estricta interdependencia con éste; su capacidad de descentrarse y romper con los límites o *excentricidad*; la posibilidad de encontrar sentidos y significados a partir de su encuentro con los otros que llamamos *coexistencia* y la capacidad para *autodeterminarse*, al estar en constante formación y ser el responsable de su propia historia.

Referencias

- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Beorlegui, C. (2004). *Antropología filosófica. Nosotros: urdimbre solidaria y responsable*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Betancourt, J., Gómez M., M., Jaramillo Vélez, R. y Perry, A. (1990). *Cientifismo, Modernidad, Educación*. Bogotá: Fundación Editorial Argumentos.
- Builes Correa, M. H. (2010). *Estética de la existencia: un sentido posible, para un concepto con un inmenso potencial pedagógico, político y antropológico* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/528/1/Estetica_Existencia_Sentido_Builes_2010.pdf
- Castanedo Secadas, C. (2008). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. 2ª ed. México: Manual Moderno.

- Cohen Cohen, S. (2007). *Martin Buber y su aproximación a la psicoterapia* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México. Recuperado de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014905/014905.pdf>
- Freire, P. (s.f). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fromm, E. (2000). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson.
- Henao Osorio, M. C. (2013). *Las teorías de la formación no afirmativas como articulaciones conceptuales entre la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica*. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1367/1/Teorias_no%20afirmativas_formacion_Henao_2012.pdf
- Henao, M. y Velásquez Moreno, J. (2010). *La formación como proceso de coexistencia y búsqueda de sí mismo: posibilitadora de transformación personal*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Jolivet, R. (1976). *Las doctrinas existencialistas*. Madrid: Gredos.
- Lafarga Corona, J. y Gómez del Campo, J. (1982). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista. Vol. 1*. México: Trillas.
- Leep, I. (1963). *La existencia auténtica*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- López Parra, H. J. (2001). Investigación cualitativa y participativa: un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Recuperado de <http://sebastianink.jimdo.com/app/download/5161506319/Enfoque+Critico+Social.pdf?t=1315184782>
- Luypen, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Mèlich, J.-C. (mayo-agosto, 2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 11-27.
- Muñoz Cuartas, A. M. y Peláez Toro, M. E. (2010). *Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoiéticos* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/534/1/Acercamiento_Psicopedagogico_Conflicto_Munoz_2010.pdf
- Muñoz Gaviria, D. A. (2005). De cómo la idea de universidad de Karl Jaspers preexistía en la América Latina del siglo XIX y principios del XX. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), 25-33.
- Najmanovich, D. (s/f). *El sujeto encarnado: límites, devenir e incompletud*. Recuperado de www.casagestaltica.org.ar
- Ortiz Naranjo, N. (2008). *Formación investigativa y subjetividad: narrativas de resistencia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ospina Serna, H. F., Alvarado, S. V. y Muñoz, D. A. (2008). La educación como transformación y la formación como emancipación: apuntes conceptuales desde la ciencia crítica de la educación. *Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, 6-7, 1-15.
- Rispo, P. (julio-diciembre, 2008). Fenomenología de las modalidades del poder. *Humanitas, revista latinoamericana de psicología humanista-existencial*, 1(2), 9-24.
- Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, J. F. (julio-diciembre, 2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (julio-diciembre, 2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v3n2/v3n2a03.pdf>
- Runge Peña, A. K. (mayo-agosto, 2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 47-66.

- Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (junio-diciembre, 2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 9-25. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>
- Saldanha Erthal, T. C. (1989). *Terapia vivencial. Un abordaje existencial en psicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Sassenfeld J., A. (2007). *Sobre la antropología filosófica que fundamenta la psicoterapia de orientación humanista-existencial*. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/caps/docs/Sobre_la_antropolog_a_filos_fica_que_fundamenta_la_psicoterapia_de_orientaci_n_humanista_existenc.pdf
- Sebastián Capó, J. (1986) Psicología humanista y educación. *Anuario de psicología*, (34), 85-102. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64552/88514>
- Sinay, S. (2006). *Las condiciones del buen amor: un camino hacia los encuentros posibles*. 1ª ed., 4ª reimpr. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Velásquez Moreno, J. E. (enero-junio, 2010). Categorías esenciales para comprender la existencia del ser humano y sus transformaciones en la psicología humanista-existencial. *El Ágora USB*, 10(1), 37-53. Recuperado de <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v10nro1/pdf/2.pdf>
- Velásquez Moreno, J. E. y Correa, J. D. (2006). *Una mirada comprensiva al proceso de transformación*. Manuscrito inédito.
- Wulf, C. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.