

El asombro en el contexto pedagógico

Ulrike Barth, Cathrine Bryden & Liliana Olea

Alanus Hochschule, Fachbereich Bildungswissenschaft, Alfter / Deutschland Abstract

ABSTRACT. El artículo analiza el fenómeno del asombro y su importancia para la percepción y la práctica pedagógica. Sobre la base del trabajo con viñetas de percepción de Barth y Wiehl (2023), se describe el asombro como una fase independiente, previa a la reflexión: un momento de pausa entre la percepción sensorial y la comprensión conceptual. En su ambivalencia - entre curiosidad e irritación, apertura y miedo - reside su potencial epistémico: interrumpe las categorizaciones precipitadas y crea las condiciones necesarias para una disposición pedagógica reflexiva.

El artículo propone una comprensión del asombro como una actitud pedagógica básica que se puede aprender, como un recurso para establecer relaciones relevantes y llenadoras y una práctica educativa que entiende lo imprevisible como una invitación al encuentro.

Introducción

En el marco de la investigación sobre viñetas de percepción, Angelika Wiehl y Ulrike Barth se centran en la experiencia del asombro. Entre la percepción fenomenológica y la observación de una situación o persona se produce un momento de pausa, una breve permanencia en el asombro, en la irritación o incluso en el respeto. Esta emoción interior, a menudo fugaz, ya ha sido descrita y estudiada en diferentes contextos. Sin embargo, adquiere un significado especial para el trabajo con viñetas de percepción: marca una fase independiente que prepara y precede al proceso de redacción del fenómeno observado, así como a las tres fases de reflexión posteriores.

El análisis del tema del asombro ha dado lugar a una amplia base de investigación en los países de habla alemana. Cabe destacar especialmente los estudios y recopilaciones de Mireille Schnyder y Nicola Gess, que, en el marco del proyecto suizo Sinergia, investigan la importancia del asombro para la poética y la estética desde una perspectiva histórica y sistemática (Gess, 2023). Estos trabajos dejan claro que el asombro no es un fenómeno que pueda definirse de manera uniforme, sino que varía histórica y sistemáticamente en su significado conceptual, su valoración y su función.

Más allá de estas diferencias, existe un punto en común fundamental: desde la Antigüedad, el asombro se ha entendido como un momento central de los procesos de conocimiento (la percepción de aquello que es nuevo) y de las culturas del saber (la adquisición de nuevas certezas). El asombro es el punto de partida de la filosofía, como una pausa que media entre la percepción sensorial y el pensamiento conceptual (Röder, 2019). Es precisamente en esta función mediadora donde el asombro se vuelve compatible con el trabajo con viñetas de percepción. Marca ese momento en el que la percepción no se traduce inmediatamente en interpretación, sino que primero permanece abierta y se expone a la situación desconocida.

El asombro se refiere a experiencias que trascienden los «sistemas de normas y orden» existentes (Stommel, 2023, p. 190). Mientras que lo inesperado provoca asombro, lo imprevisto muestra una forma intensificada de asombro, cuyo origen se encuentra en la conmoción y la posterior detención temporal de los prejuicios y concepciones propias sobre el mundo (Stommel, 2023, p. 190). Es precisamente en esta irritación donde reside el potencial epistémico del asombro: abre un espacio de percepción que interrumpe las categorizaciones precipitadas y, con ello, crea las condiciones para un enfoque reflexivo y orientado a la fenomenología de las situaciones pedagógicas.

Aunque el asombro puede describirse como «el inicio de la exploración y la comprensión de las personas y el mundo, tal y como lo experimenta de forma inmediata un niño pequeño» (Barth y Wiehl, 2023, p. 94), también está estrechamente relacionado con la irritación, la duda y la sensación de inseguridad, por lo que no tiene una connotación exclusivamente positiva. Nicola Gess tampoco entiende el asombro únicamente como una sensación de bienestar, sino que señala que este momento también puede conllevar miedo o experiencias de impotencia (Gess, 2023).

El asombro, «provocado por momentos que traspasan los límites de lo habitual hacia lo inesperado [...]» (Gess, 2019, p. 15), se manifiesta como una pausa. Se sitúa entre el conocimiento y el desconocimiento, entre la solución, la respuesta y la comprensión abierta (Röder, 2019). Aunque la orientación interna de la persona que se sorprende puede distinguirse analíticamente del efecto de la contraparte que se admira, solo en el entrelazamiento del sujeto y el objeto surge ese entremedio resonante en el que la mirada inquisitiva se detiene y se hace posible una pausa y una actitud contemplativa (Han, 2009, p. 45).

Aunque el asombro marca un comienzo, también ofrece la posibilidad de abordar los fenómenos con una actitud abierta y sin prejuicios. Precisamente esta capacidad resulta fundamental para el objetivo del trabajo con viñetas de percepción. Se mueve en una frontera del descubrimiento fenomenológico, cuyos operadores metodológicos, aunque forman parte del núcleo de la fenomenología, también pueden presentar límites y puntos de ruptura en su aplicación práctica (Barth y Wiehl, 2023, p. 99). A las viñetas de percepción se asocian tres niveles de reflexión, dentro de los cuales pueden expresarse diferentes perspectivas sobre el momento de la percepción y también del asombro. Esto es de vital importancia, ya que no existe una única explicación para la expresión de un momento percibido ni una respuesta definitiva al acontecimiento que ha suscitado el asombro.

Queda por explorar lo que sigue a ese primer momento de percepción de algo o alguien, dependiendo de la situación y el contexto. El asombro se produce en el umbral entre la incapacidad de observar claramente y el descubrimiento consciente. Las sensaciones y los sentimientos internos se mueven con lo vivido y, en un primer momento, permiten una actitud empática y resonante, como a veces también una respuesta de irritación o incluso rechazo. Las viñetas de percepción expresan este asombro y pueden entenderse en sí mismas como fenómenos de esta calidad. El estado de asombro y maravilla que nos sobreviene de forma repentina (Meyer-Drawe, 2011, p. 197) suele desaparecer antes de que podamos captarlo conscientemente.

La fenomenología pedagógica se basa en el asombro ante el fenómeno, especialmente siguiendo el enfoque de Goethe. Combina la experiencia subjetiva con la del otro e integra dos perspectivas filosóficas: por un lado, una visión platónica, que parte del significado evidente de un fenómeno o un encuentro, y por otro, una perspectiva aristotélica, que tiene en cuenta horizontes de significado ampliados y contextos interpretativos subjetivos en las fases de reflexión, así como en el proceso de adquisición de conocimientos (Barth y Wiehl, 2023, p. 99).

En su tesis doctoral «Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung» (Educación y asombro. Una perspectiva filosófica de la educación en el contexto de la discapacidad intelectual y física grave) (2023), Theresa Stommel ha analizado la importancia del asombro en la educación como efecto de aquello que es ajeno. Básicamente, define el asombro como «la experiencia de lo desconocido» (Stommel, 2023, p. 175) y lo relaciona estrechamente con los procesos educativos. El asombro implica detenerse y quedarse paralizado, una interpretación que Stommel desarrolla a partir de una derivación precisa del significado de la palabra (en Alemán: “Innehalten” y “Erstarren”), y

es precisamente ahí donde el asombro cobra importancia para los procesos de cambio y transformación (Stommel, 2023, p. 175).

En el contexto de las perspectivas teóricas expuestas sobre el significado y el efecto del asombro, resultaba lógico continuar con estas reflexiones también en el contexto pedagógico práctico. En este ámbito, surgió el trabajo de investigación sobre el asombro en contextos pedagógicos en el marco de la tesis de maestría de Liliana Olea. Este trabajo se basa directamente en la concepción del asombro como un momento de pausa, de irritación y de apertura hacia lo desconocido, y profundiza estas hipótesis mediante un análisis especialmente fundamentado en las posiciones de investigación internacionales.

Mientras que Stommel se refiere a la conexión entre el asombro y el aprendizaje en la Antigua Grecia (2023, p. 175), el trabajo empírico de Olea muestra cómo un enfoque aristotélico del asombro puede desarrollarse en la práctica pedagógica. A partir de momentos concretos de percepción y sus reflexiones, muestra lo importante que es «recuperar el asombro para el contexto pedagógico y considerarlo un terreno que merece la pena explorar» (Barth y Wiehl, 2023, p. 105).

Precisamente los comportamientos inesperados en el día a día pedagógico requieren una actitud de asombro: permitir lo desconocido, detenerse en la percepción, esbozar posibles futuros y, al mismo tiempo, pensar y actuar orientados a la búsqueda de soluciones. De este modo, el trabajo de Olea se une al trabajo descrito anteriormente y a las viñetas de percepción, en las que el asombro se entiende como un momento preparatorio de una actitud pedagógica reflexiva. La orientación hacia lo posible y lo futuro se abre gracias a la capacidad de asombro y se cuestiona y diferencia aún más en las fases de reflexión posteriores de las viñetas de percepción (Barth y Wiehl, 2023, p. 105).

Dado que es responsabilidad de cada individuo orientar su propio asombro de manera apreciativa (Barth y Wiehl, 2023, p. 108), Liliana Olea emprendió este camino en el marco de su trabajo de investigación. Partiendo de la hipótesis de Nicola Gess de que el asombro se puede aprender (Gess, 2023), Olea integra en su trabajo el arte del clowning teatral como método para practicar activamente el asombro y hacerlo tangible.

El sutil poder del asombro para un futuro educativo relevante

El debate actual sobre la situación en las escuelas suele estar marcado por una perspectiva negativa, no solo hacia el sistema educativo, sino también hacia la juventud actual (Twardella, 2010). A menudo se habla de constantes interrupciones en las clases, de niños que no muestran motivación por aprender, que «no quieren» o «solo molestan». Por otro lado, están los maestros, que se sienten abrumados y estresados, a menudo al borde de un burn-out aparentemente inevitable (Oesterreich, 2008, págs. 23 y 53). Todas las partes implicadas - padres, maestros e instituciones - comparten el deseo de lograr “lo que es mejor” para los niños, sin que haya acuerdo sobre lo que esto podría significar concretamente.

El propósito de la educación ha cambiado significativamente a lo largo de la historia: ha pasado de ser una preparación para el mundo laboral a promover la realización personal, cada vez más alejada de los objetivos puramente económicos (Edelstein y Veith, 2017). La base común sigue siendo el objetivo de capacitar a las personas para que lleven una vida autónoma y responsable en el presente (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). Lo que los jóvenes necesitan hoy en día no puede ser determinado teóricamente por los/las maestro/as, los padres o las autoridades estatales, sino que se deriva de la realidad individual de cada joven. Dado que no hay dos personas iguales, la observación fenomenológica se convierte en una herramienta pedagógica fundamental.

Lo que en clase se suele denominar «perturbación» suele ser para los profesores un momento de frustración: una interrupción del desarrollo previsto que se repite con frecuencia y para la que no se vislumbra una solución clara. Al mismo tiempo, este tipo de comportamientos suelen seguir patrones recurrentes en los que las reacciones de el/la maestro/a se mantienen constantes. Así se crean hábitos y creencias que no siempre reflejan adecuadamente la situación real (Hehn-Oldiges, 2024, p. 9).

Cada perturbación en el ámbito educativo conlleva al mismo tiempo un mensaje: hace referencia a una necesidad del joven (Twardella, 2010). Sin embargo, su tratamiento requiere un elemento esencial: la relación. La relación surge del contacto auténtico entre dos personas y abre un espacio para la autorreflexión, el autoconocimiento y el encuentro. Una relación pedagógica que reconoce la necesidad de ser visto y refuerza la pertenencia a una comunidad es una relación que permite el desarrollo. Es una relación de “ver y ser visto”, en la que la vulnerabilidad no se entiende como una debilidad, sino como la base de la confianza (Puchmayr, 2024).

El asombro como camino hacia una relación pedagógica constructiva

Por lo tanto, la pregunta central es: ¿cómo se puede crear aquella relación constructiva? La tesis de máster de Olea propone el asombro como una actitud pedagógica consciente; como un método para el/la maestro/a para percibir y aceptar lo desconocido, lo inesperado o lo incomprensible en el otro y, de este modo, abrir nuevas posibilidades de reacción frente a aquellas “perturbaciones”. Mediante la práctica del asombro, el profesor puede romper los patrones de comportamiento habituales, desarrollar relaciones más profundas con los alumnos y, al mismo tiempo, entrar en contacto auténtico con su propia disposición interior.

El objetivo es mantenerse conectado en el día a día escolar, tanto con la propia experiencia interior como con la realidad viva de lo que ocurre en el aula, y convertir la escuela en un lugar de experiencias verdaderamente significativas. Las investigaciones actuales han demostrado que la experiencia del asombro puede tener múltiples efectos en las personas (Allen, 2018).

Una parte fundamental de la tesis de máster consistió en investigar cómo el asombro experimentado en situaciones pedagógicas reales en un curso de primero básico (niños de 6-8 años) influye en la percepción de la profesora hacia los alumnos, en sus reacciones y en el desarrollo de la interacción. Las experiencias se registraron en forma de viñetas de percepción y se reflexionaron en tres niveles: La experiencia de la profesora, el efecto del asombro sobre ella misma y sobre los niños, y las implicaciones pedagógicas resultantes.

A continuación se presenta una de estas viñetas de percepción, seguido de una corta demostración de su reflexión en tres niveles, con el fin de ilustrar los posibles efectos del asombro en el contexto escolar.

Una A en la pared (Valentín)

«Acabamos de comer y estamos a punto de salir al recreo. Todo es un caos. Los niños corretean por el aula y se oyen gritos en el pasillo. De repente, un niño viene corriendo y dice que has pintado la pared. Siento rabia e irritación. Salgo al pasillo. Te estás cambiando de ropa. Te pregunto con calma dónde has pintado la pared y tú me muestras avergonzado la gran marca. Es una «A» tan grande como mi mano en la pared barnizada. No sé qué decir. Digo: «Guau... ¿cómo ha pasado eso?». Me explicas con naturalidad que has encontrado un lápiz y que simplemente tenías que probarlo. Me siento más tranquila. Te pregunto si ha sido una buena idea hacerlo en la pared. Lo piensas un momento y luego dices que habría sido mejor dibujar en una hoja. Coincidimos en que la A no queda muy bonita en la pared y tú intentas borrarla con una goma de borrar que te ofrezco hasta que quedas satisfecho con el resultado.» (WV 4.1)

Primer nivel de reflexión: sobre la experiencia interna de la maestra en la situación.

La regla de todos los días es: dejar los cojines y las mochilas en la estantería, cambiarse de ropa en el pasillo y luego ir al patio de recreo. Mi objetivo es mantener el orden en medio del ajetreo. Cuando me entero de que han pintado la pared, me siento abrumada. Para poder atender al niño, tengo que renunciar en parte al control sobre el proceso del recreo.

Al ver la “A”, sentí irritación y alegría al mismo tiempo: irritación porque Valentín parecía avergonzado y consciente de su mala conducta; alegría porque se trataba de una letra que habíamos aprendido recientemente.

Sin embargo, el esfuerzo que supondría eliminar la marca me enfadó. La sincera explicación de Valentín me tomó por sorpresa: refutaba mis suposiciones sobre su motivación y me enfrentó con mi tendencia a juzgar precipitadamente. En lugar de regañarlo, le pregunté a Valentín cuál era su opinión sobre la situación. Él reconoció que la pared no era un lugar adecuado y quiso quitar la letra por su cuenta. En ese momento se produjo un encuentro entre iguales: la maestra y el alumno buscaron juntos una solución. Al final, Valentín asumió la responsabilidad y lo que permaneció fue una sensación de una experiencia de aprendizaje compartida que profundizó nuestra relación.

Segundo nivel de reflexión: sobre el efecto del asombro en el docente y en el alumno.

Me encontraba en una situación emocionalmente cargada y estresante. En lugar de reaccionar inmediatamente a mi irritación, decidí conscientemente hacer una pausa y respondí con: «Guau... ¿cómo ha sucedido eso?». Esta pequeña intervención lingüística abrió un espacio de percepción. El lenguaje influye en las reacciones fisiológicas; según Keltner (2024), las exclamaciones de asombro pueden activar una postura corporal de asombro y, por lo tanto, modular la percepción (p. 50).

La inocente explicación de Valentín entró en conflicto con mi concepción de la verdad. Fue un momento de disonancia cognitiva que me provocó asombro. Me di cuenta de que la motivación de Valentín era más compleja de lo que había supuesto y reconocí que mi comprensión pedagógica siempre sería incompleta. Esta experiencia de incertidumbre, humildad y curiosidad se corresponde con las características del asombro descritas en la literatura (Shiota et al., 2007; Zhang y Keltner, 2016). El resultado fue una mayor disposición a cooperar y una experiencia más intensa del presente. Según Allen (2018) y Stommel (2023), el asombro puede prolongar la percepción subjetiva del tiempo y, por lo tanto, profundizar la atención.

Mi pregunta abierta y la ausencia de un reproche desconcertaron inicialmente a Valentín, pero le abrió espacio para participar activamente en la situación. Según Moser (2010), la participación activa en situaciones personalmente relevantes es fundamental para el desarrollo de la responsabilidad personal (p. 74). Las preguntas abiertas y sin juicios de valor fomentan la reflexión y refuerzan la experiencia de autoeficacia del niño. La pregunta de dónde habría sido mejor escribir la «A» animó a Valentín a reflexionar por sí mismo sobre su comportamiento. Al abstenerme de hacer juicios morales, él se sintió tratado con seriedad y reconocido (Rosenberg, 2007, p. 16). Una actitud emocionalmente estable y respetuosa evita la atribución de culpa y fomenta la comprensión (Janson y King, 2006). Así, la relación se fortaleció gracias a una actitud dialogante. Según Rosenberg (2015), el respeto se manifiesta en la disposición a escuchar y comprender otras perspectivas (p. 20), una expresión de encuentro entre iguales que permite y fomenta la cooperación (Rosenberg, 2013, p. 7). La participación activa y la asunción de responsabilidad por parte de Valentín reflejaban de manera ejemplar esta dinámica.

Tercer nivel de reflexión: sobre las consecuencias pedagógicas del asombro

Mi sorpresa interrumpió lo que de otro modo habría sido una reacción impulsiva. Se convirtió en un momento de pausa que creó distancia y conciencia. A pesar del entorno agitado, mi atención se centró en el niño y sus motivos, y ya no en mis expectativas.

El asombro me hizo tomar conciencia de lo limitada que es mi propia percepción y me llevó a adoptar una actitud humilde. Me hizo cuestionar mis reacciones y prioridades y crear espacio para lo que estaba desarrollándose en el mundo interno del niño. Mi foco pasó de mis emociones de rechazo a los pensamientos de Valentín. La interrupción de mi impulso de control dio lugar a una apertura hacia la perspectiva del otro, hacia el aquí y ahora y hacia un proceso que pudo desarrollarse sin intervención.

Esta actitud abierta generó tranquilidad, paciencia y empatía. Donde antes predominaba la presión, surgió la cooperación y una delicada sensibilidad hacia la necesidad de ser comprendido. Entre nosotros creció un

sentimiento de conexión; el niño no se convirtió en el objeto de mi educación, sino en el compañero de un momento de aprendizaje compartido.

El impulso de controlar disminuyó y fue sustituido por la presencia. Esta presencia creó un espacio para el niño en el que fue posible la autorregulación, la asunción de responsabilidad y la autoeficacia. Al dejarle actuar, su competencia se hizo visible y, con ella, la confianza mutua.

Así, el asombro nutrió tanto la relación como el ambiente de aprendizaje. Fue la sensación de desconocimiento lo que permitió esta apertura, el dejarse llevar por lo impredecible, lo que liberó la presión, abrió nuevas perspectivas y dio lugar a un margen de maniobra creativo. En la serenidad del momento no solo se encontró una solución, sino también la comprensión de que el aprendizaje, la relación y el asombro están inseparablemente entrelazados.

Una introducción a la escuela del asombro

Los conocimientos obtenidos a partir de la reflexión de las viñetas de percepción apuntan al potencial (positivo) del asombro como instrumento pedagógico. Al mismo tiempo, surge la pregunta de si el asombro puede controlarse de forma específica o utilizarse conscientemente en el contexto educativo. Ciertas condiciones parecen favorecer la emergencia del asombro, como la pausa consciente, la atención al momento presente y una actitud abierta ante lo impredecible. Lo siguiente se observó en todas las situaciones recopiladas en las viñetas de percepción: el asombro siempre se produjo como una reacción espontánea.

De ahí surge la pregunta central: ¿se puede provocar el asombro de forma específica para cultivarlo conscientemente en el aula? Las investigaciones actuales sugieren que esto es posible: la capacidad de asombrarse se puede entrenar y activar mediante la práctica regular en diferentes contextos (Keltner, 2024, pp. 106-107).

En el marco de la tesis de máster de Liliana Olea, se presenta el clowning teatral como un enfoque metodológico que permite a los docentes desarrollar una actitud de apertura, curiosidad y presencia. Mediante el entrenamiento consciente de esta disposición interior, se crea un espacio de experiencia en el que el asombro genuino puede florecer de forma espontánea y auténtica, tanto en el encuentro con los/las alumnos/as como en el contacto con la propia disposición interior.

Clowning teatral

«El clowning teatral es el momento en el que lo aparentemente absurdo se encuentra con la realidad. Es inusual y sorprendentemente sencillo». (Formación de profesores de secundaria, participante)

La forma de enseñar puede verse influida de manera duradera por la práctica del clowning teatral. Refina la capacidad de tomar decisiones intuitivas en el momento de la interacción auténtica y afectuosa con los alumnos. Esta forma de arte favorece la desaceleración, la respiración profunda en situaciones difíciles, el ejercicio de la curiosidad afectuosa y las preguntas abiertas, creando así la base para un “Guau” (asombro) interior.

El payaso abre un mundo más allá de teorías, juicios o expectativas preestablecidas hacia las personas, con un profundo respeto por nuestras diferencias y consideración por lo que realmente sucede, en lugar de lo que nos gustaría que ocurriera. Las cualidades interactivas del payaso - la relación consigo mismo, con los demás y con la situación - conducen, más allá de la mera presencia, a una acción intuitiva. El payaso teatral presta atención a sus propios sentimientos, a los de los demás y, especialmente, al espíritu lúdico, unido a una comunicación en igualdad de condiciones, confianza en la vida y apertura hacia el propio desarrollo.

¿Qué es exactamente el clowning teatral?

El payaso teatral vive cada sentimiento con todo el corazón. En el mundo mágico del instante está completamente absorbido por las pequeñas cosas, vive en imágenes y representaciones, se sumerge en el mundo de las emociones y permanece abierto a los cambios. Acepta los desafíos con los brazos abiertos y disfruta de los problemas. Para él/ella, importa menos lo que hace que cómo lo hace. Abandona el tiempo lineal y se mueve con fluidez en el momento presente.

En la intersección entre el individuo y el espacio público, los payasos se encuentran en un diálogo constante con el público, escuchan los efectos de sus acciones y reaccionan al instante, incluso cuando esto puede parecer, en un primer momento, inapropiado o carente de relación. Mirar el mundo y a las personas de diferentes maneras constituye la actividad principal del payaso. El clowning invita a desarrollar formas individuales y absurdas de contemplar el mundo, a jugar con ellas y a ponerlas a prueba.

Así, cuando un payaso ve una silla, puede, sin motivo aparente, convertirse él mismo en una silla y experimentar con gran intensidad la vida de una silla: ¿Cómo se ve el mundo cuando las personas apenas te prestan atención y pasan días enteros sentándose sobre ti? De este modo, el clowning se convierte en una poderosa metáfora capaz de transformar de manera duradera nuestra perspectiva sobre el mundo.

Los talleres o bloques de clases de clowning teatral están diseñados de manera experimental y permiten a los/las participantes alternar entre la actividad y la reflexión. Los ejercicios no requieren conocimientos previos y pueden repetirse tantas veces como se desee, ya que en cada ocasión surgen nuevas experiencias. El clown anima a comprometerse en cuerpo y alma, con curiosidad e interés, y a mantener la conexión con la propia voz interior incluso en los momentos de mayor estrés. Los miedos y la vulnerabilidad son acogidos con benevolencia, al igual que la pérdida de control y el no saber, que forman parte del proceso de aprendizaje y de la experiencia.

Se trata de la vivencia, no del resultado

Esta corriente del teatro clown, desarrollada originalmente en la escuela de teatro de Jacques Lecoq en París, pone el énfasis en el juego y la improvisación, y no busca habilidades interpretativas ni perfección técnica. No se trata de ser especialmente gracioso, aunque se ría mucho en el proceso. Se utilizan muchos elementos del teatro de improvisación, pero adquieren un carácter distinto: lo central es la motivación hacia una plena implicación personal en la acción, manteniendo al mismo tiempo una sana distancia de uno mismo, especialmente en las rondas de reflexión. Cada ejercicio marca el inicio de un proceso de exploración, tanto para la persona individual como para el grupo y la persona facilitadora.

Docentes que han participado en varios talleres de clowning teatral coinciden al relatar cómo el clowning ha influido en su enseñanza:

«A través del clowning teatral ha cambiado mi percepción. Me he vuelto más abierta a las situaciones y a otras personas.»

«El clown me acompaña siempre en clase y me ayuda a mantenerme abierta y atenta, y a no juzgar las situaciones con demasiada rapidez.»

«En mi trabajo con los jóvenes y en las clases, he aprendido a confiar, a desarrollar una intuición sobre lo que va a pasar a continuación, a confiar en mi instinto y a saber qué hay que hacer en cada momento. Practico escuchar y confiar en mí misma, reflexionar sobre lo que ha sucedido y tomar decisiones conscientes sobre lo que debo hacer a continuación. Primero, un «¡guau!». Después me sintonizo con la situación.»

¿Qué tiene que ver el clown con el principio fundamental del asombro?

Una herramienta fundamental en el arte del clowning teatral es el arte de la «suspensión», es decir, la pausa. Significa tomarse tiempo, no reaccionar de inmediato, mirar a tu alrededor, respirar y solo entonces actuar. Si

la “suspensión” se combina con un “guau” interior, surge la posibilidad de actuar conscientemente en lugar de reaccionar automáticamente. Al practicar la respiración profunda, la atención, la recepción y la experiencia de un “guau” interior, abrimos un espacio en el que se pueden romper viejos patrones de comportamiento y cuestionar estilos de comunicación que quizá ya no estén al servicio de nuestro yo superior. El clowning teatral se convierte así en un espacio de juego en el que se cultiva la inteligencia natural, la calidez y la apertura, al mismo tiempo practicando la tolerancia y dándole la bienvenida al futuro desconocido.

Así se crea un espacio para todo un universo de sentimientos: asombro, confusión, miedo, ira, sobrecarga, entusiasmo. Todas estas emociones pueden surgir, mantenerse y explorarse en el “guau”. Esto es precisamente lo que describe el asombro: permanecer en un “tiempo suspendido” de aceptación, sin densidad de acontecimientos ni orientación prematura hacia un objetivo (Han, 2009, p. 42). El asombro no siempre es igual: puede adoptar diferentes formas e intensidades.

El clowning teatral es, al mismo tiempo, un entrenamiento activo e interactivo a través del cual aprendemos a acercarnos a nosotros mismos, a los demás y a las situaciones de manera receptiva, abierta y libre de prejuicios. Cuando practicamos encontrarnos con el mundo con profunda curiosidad, asombro y sin juicios previos, se crea un espacio para encuentros auténticos en los que todas las personas involucradas pueden crecer y transformarse.

En el contexto pedagógico, el asombro puede ayudar a afrontar los desafíos cotidianos con atención, a tolerar el no saber y a aprovechar el tiempo suspendido de la pausa antes de que sigan las acciones. A través del clowning teatral puede cultivarse una disposición interior generosa que acepta que no necesitamos saberlo ni comprenderlo todo. Podemos simplemente detenernos, observar y maravillarnos: un asombro consciente y lleno de admiración, con el corazón abierto.

Literatura

- Allen, S. (2018). *The Science of Awe*. Greater Good Science Center, UC Berkeley. https://ggsc.berkeley.edu/images/uploads/GGSC-JTF_White_Paper-Awe_FINAL.pdf<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.791534>
- Barth, U. & Wiehl, A. (2023). Wahrnehmungsvignetten. Zugang zu phänomenologisch-reflexivem Denken und professioneller Haltung. *Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (open access)
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2018, 14. Dezember). Was ist Bildung? - eine Einführung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Abgerufen am 14.10.2025, von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/282582/was-ist-bildung-eine-einfuehrung/>
- Edelstein, B. & Veith, H. (2017, 1. Januar). Schulgeschichte nach 1945: von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Bundeszentrale für Politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/?utm_source=chatgpt.com
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen – Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Suhrkamp.
- Gess, N. (2019). *Staunen. Eine Poetik*. Wallstein.
- Gess, N. (2023). Staunen. Zwischen Schreck und Wow-Effekt. Nicola Gess im Gespräch mit Nicole Dittmer am 27.01.2023. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/staunen-affekt-nicola-gess-100.html> (Abruf: 18.8.2025).
- Han, B.-C. (2009). *Der Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. transcript.
- Hehn-Oldiges, M. (2024). *Wege aus Verhaltensfallen: Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Beltz.
- Janson, G. R., & King, M. A. (2006). Emotional security in the classroom: What works for young children. *Journal of family and consumer sciences*, 98(2), 70.
- Keltner, D. (2024). *Awe: The new science of everyday wonder and how it can transform your life*. Penguin Books.
- Matuschek, S. (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Bartuschat, Johannes (Hrsg.): *Staunen als Grenzphänomen*. Fink, S. 17-32.
- Meyer-Drawe, K. (2011). Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Ethics & Politics*, 13 (1), S. 196-205.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrbelastung. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 49-74). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_2
- Puchmayr, F. (2024). Gesunde Beziehungen: Schlüssel zur Identitätsentwicklung und Lerngesundheit. *#Schuleverantworten*, 4(4), 43–50. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a500>
- Roeder, E. (2019). Über das Staunen. Eine Reise zum Ursprung der Philosophie. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ueber-das-staunen-eine-reise-zum-ursprung-der-philosophie-100.html> (18.8.2025).
- Rosenberg, M. B. (2015). *Kinder einführend ins Leben begleiten: Elternschaft im Licht der gewaltfreien Kommunikation* (M. Dillo, Übers.; 4. Aufl.). Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann* (M. Dillo, Übers.; 3. Aufl.). Junfermann.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (2. Aufl.). PuddleDancer Press.
- Shiota, M. N., Keltner, D., & Mossman, A. (2007). The nature of awe: Elicitors, appraisals, and effects on self-concept. *Cognition and Emotion*, 21, 944-963.
- Stommel, T. (2023). *Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung*. transcript.
- Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 42, S. 87-104
- Zhang, J. W., & Keltner, D. (2016). Awe and the natural environment. *Encyclopedia of Mental Health*, 1, 131-134.