



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa. Una investigación narrativa

Amparo Silvana Chumacero Ruiz

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

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

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

# TESIS DOCTORAL



**La experiencia de las mujeres  
que teje sentido en la relación educativa.  
Una investigación narrativa**

**Amparo Silvana Chumacero Ruiz**



**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**

Barcelona, 2021



# **La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa.**

## **Una investigación narrativa**

Programa doctoral: Educación y Sociedad

Facultad de Educación

**Doctoranda:**

Amparo Silvana Chumacero Ruiz

**Directora:**

Dra. Susana Orozco-Martínez

**Tutor:**

Dr. José Contreras Domingo



A mi madre, Teresita, que me dio la vida y me enseñó a tejer mi ser en libertad.

A mi padre, Eduardo, por aprender conmigo, acompañándome siempre.

A ambos por ser mi escuela.



## **Agradecimientos**

A Susana Orozco Martínez, por estar siempre a mi lado como amiga, maestra y como directora. Por su acompañamiento paciente, amoroso y confiado. Esta tesis es también posible por su mirada pedagógica y por su empuje para situarme a hablar de lo propio y por enseñarme, y aprender juntas, sobre la relación educativa, poniéndonos en relación.

A Remei Arnaus i Morral, por la confianza en mí y por abrirme las puertas de Duoda. Por el amor y el cariño en todo este recorrido. Con ella he aprendido que la universidad puede ser un lugar fértil. Con sus palabras y su saber ha hecho posible esta investigación.

A José Contreras, por invitarme y disponerme a la pregunta sobre la política educativa en primera persona. Por generar espacios de pensamiento vivo y en presencia dentro de la universidad.

A las mujeres del Máster en Estudios de la Libertad Femenina del curso 2011/2012, por abrirme las puertas a sus encuentros, por permitirme entrar no solo en su clase sino en sus vidas. Por la confianza y por la amistad que tengo, ahora, con muchas de ellas. Gracias por permitirme conocer de cerca sus transformaciones personales y por acompañarme en mi propia transformación.

A las mujeres de Duoda, Centro de investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona, por regalarme la posibilidad de acogerme y por invitarme a formar parte de Duoda. Su aporte en mi vida y en la vida de la academia universitaria contiene la grandeza de sanar, de transformar, de cambiar y de enseñar la libertad femenina.

A mis estudiantes de la Universidad de Barcelona por permitirme acercarme y aprender en relación, por enseñarme sobre el educar, por recordarme que soy maestra y por hacer que el aula haya sido siempre un lugar de libertad y de investigación.

A Emma Quiles Fernández, Roxana Hormázabal Fajardo y Susana Orozco Martínez. Gracias a ellas he acabado este trabajo. Su cuidado y compañía dieron luz a mis palabras balbuceantes. Con ellas pude nombrar saberes, y con ellas descubrí que la educación es vocación, pero también requiere trabajo y dedicación. Con ellas he podido pensar sobre el amor en educación, sobre las relaciones educativas, relaciones verdaderas que hacen coincidir palabra y experiencia. Cada una de ellas está en esta tesis, y muchas de sus palabras han llegado hasta aquí por todo el trabajo realizado juntas.

A Laura Mora Cabello del Alba, amiga, hermana y maestra, por su palabra precisa, clara, amorosa, sabia y necesaria en cada momento.



A mi amiga Roxana Hormázabal Fajardo por su apoyo permanente y por regalarme un mar de complicidades.

A todas mis amigas porque sus voces y sus maneras de entender el mundo están aquí tejidas conformando la trama de este trabajo y la trama de mi vida.

A Juan Pablo, Simón y Bernardo, mis hermanos, por enseñarme desde su diferencia sexual, por su ironía, su cariño y su brillantez. Su acompañamiento en cada etapa de mi vida me hace feliz. Su amor de hermanos es mi mayor tesoro.

A Piti, por ejercer de hermana y por regalarme la posibilidad de criar, desde mi lugar de tía, a Alicia y Joaquín pese a la distancia.

A mis tías Ruiz Parada, por enseñarme a disfrutar del *entremujeres* y saber que todo es posible cuando tienes a una hermana al lado. Ellas son mis otras madres, y sus hijas mis hermanas.

A mi familia Cereceda Ferrés, por abrirme las puertas de la familia y hacerme parte de su mundo.

A Carles, por su amor, su sabiduría, su alegría y su maravilloso sentido del humor. Y por atreverse a vivir la vida libremente, confiado y feliz junto a mí.

A todas las mujeres que, sin saberlo, civilizan el mundo educando.

## Resumen

El presente estudio narra el camino de transformación y aprendizaje que supone ahondar en la educación como experiencia. Se trata de una investigación narrativa que, desde un enfoque autobiográfico con aportes de la fenomenología-hermenéutica y el pensamiento de la diferencia sexual, pretende profundizar en los procesos vitales que movilizan el pensamiento de la experiencia y la influencia de éste en la relación educativa. Esta indagación se dio a partir del acompañamiento a la experiencia educativa de las mujeres en el máster en Estudios de la Libertad Femenina del Centro de Investigación de Mujeres Duoda (curso 2010-2011), y de mi propia experiencia como investigadora y como profesora, junto a la experiencia de mis estudiantes, de la Facultad de Educación de los Grados de Pedagogía y de Educación Social (desde el curso 2015-2016 hasta la actualidad).

Por tanto, es un tejido coral, a varias voces, que busca atender una captación singular del mundo de la experiencia pedagógica y de sus significados (Gadamer, 1977) para posibilitar y repensar otros modos de enseñanza y aprendizaje en el proceso formativo universitario compuesto por lo que he llamado *historias pedagógicas* de mujeres, construidas a partir de mis diarios de campo, relatos de estudiantes y profesoras y, material recogido durante la investigación.

Utilizo la palabra historia porque es más precisa, ya que engloba sucesos, sujetos y contextos que se comparten sobre recorridos ocurridos, vividos y pensados en clave pedagógica en el transcurso de las clases. Son historias que hablan de sus/de nuestras vidas, historias que son ese “portal a través del cual una persona ingresa al mundo, y mediante el cual su experiencia del mundo se interpreta y se hace personalmente significativa” (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477).

Las historias pedagógicas que aquí se narran invitan a pensar y profundizar el sentido de la educación y de las relaciones educativas que la sostienen y la significan. Buscan relatar el carácter vivo y libre de algunas prácticas docentes y profundizar en el estudio de la educación como experiencia, la diferencia sexual como fuente de saber y de aprendizaje, y sobre cómo el pensamiento de la experiencia deviene en aprendizaje. Para ello se pregunta: ¿qué valor educativo supone pensar la experiencia?, ¿qué sentido tiene considerar la experiencia como

fuentes y como mediación para el aprendizaje?, ¿cómo se puede pensar la experiencia?, ¿por qué y para qué hacer pensamiento de la experiencia en la universidad?

El tejido de estas historias intenta dar cuenta de la experiencia que dibuja y desdibuja lugares para transitar el pensamiento, mostrando otros modos de estar en la relación educativa. Modos que se sustentan en momentos claves de la relación educativa (inicio, acompañamiento y cierre) y en cualidades como el cuidado, el reconocimiento, la confianza, el sentido del cuerpo y de la lengua que se habla, la conciencia de sí y la reflexión para acompañar los procesos de aprendizaje personales y conjuntos.

**Palabras clave:** Educación, relación educativa, investigación narrativa, pedagogía, pensamiento de la experiencia, mujeres en educación, diferencia sexual.

**Tesaurus UNESCO:** Investigación pedagógica, autoridad del docente, educación de la mujer.

## **Abstract**

This study narrates the path of transformation and learning that delving deeper into education as experience implies. It is a piece of narrative research that, from an autobiographical standpoint informed by phenomenology-hermeneutics and the thinking of sexual difference, seeks to go deeper into the life processes that are put into movement by the thinking of experience and its influence on the educational relationship. This research took place through the accompanying of the educational experience during the Master in Studies of Female Freedom at the Duoda Women's Research Centre (academic year 2010-2011), and my own experience as researcher and lecturer, together with the experience of my students, at the Faculty of Education in the Degrees of Pedagogy and Social Education (from the 2015-2016 academic year to the present day).

It is, therefore, a choral weaving, one that seeks to pay attention to a singular catchment of the world of pedagogical experience and of its meanings (Gadamer, 1977) to make possible and rethink other ways of teaching and learning in the university formative process, made up of what I have called pedagogical stories of women, constructed on the basis of my field diaries, stories from students and lecturers, and material collected over the course of the research.

I use the word story because it is more accurate, given that it includes happenings, subjects and contexts that are shared on journeys that took place, were lived and thought in a pedagogical key in the course of the classes. They are stories that speak of their/our lives, stories that are that "gateway through which a person goes into the world, and through which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful" (Connelly & Clandinin, 2006, p. 477).

The pedagogical stories that are narrated here invite us to think and look more deeply at the meaning of education and the educational relationships that sustain it and give meaning to it. They seek to relate the living and free character of some teaching practices and to go deeper into the study of education as experience, sexual difference as a source of knowledge and of learning, and, on how the thinking of experience becomes learning. In order to do this, the following is asked: What educational value does it have to think experience? What

meaning does it have to consider experience as a source and as mediation for learning? How can experience be thought? Why do thinking of experience in the university and for what?

The weaving together of these stories seeks to tell of the experience which brings in and out of focus places to transit thinking, showing other ways of being in educational relationship. Ways that are supported in key moments of the educational relationship (beginning, accompaniment and closure) and in qualities such as care, recognition, trust, the meaning of the body and the language that is spoken, the awareness of self and the reflection to accompany personal and shared processes of learning.

**Key Words:** Education, educational relationship, narrative research, teaching, thinking of experience, women in education, sexual difference.

**UNESCO Thesaurus:** Educational research, Teacher authority, Women's education

<i>Agradecimientos</i>	6
<i>Resumen</i>	8
<i>Abstract</i>	10
<i>Al hilo de la inspiración</i>	14
<b>INTRODUCCIÓN</b>	16
¿Qué se teje en esta investigación?	21
Partes del tejido	30
<b>PRIMERA PARTE</b>	34
1. Perspectivas del tejido	36
1.1 A modo de antecedentes. Antes de enhebrar el primer hilo	36
1.2 Enlazar preguntas	45
1.3 Lo pedagógico se teje en la vida cotidiana	48
1.4 Tejer la propia historia	53
1.5 Mirar ese verbo que te permite leer	60
1.6 La trama y la calidad de los tejidos	64
<b>SEGUNDA PARTE</b>	74
2. Aprendiendo a tejer	76
2.1 Decidir tejer	82
2.2 Aprender para investigar o investigar para aprender	88
2.2.1 Investigación narrativa autobiográfica	92
2.2.2 Fenomenología-hermenéutica en educación:	95
2.2.3 Pensamiento de la diferencia sexual	100
2.3. Kit de utensilios metodológicos	106
2.3.1 Atender la mirada	107
2.3.2 Conversar y escuchar	110
2.3.3 Leer y escribir	118
2.3.4 Historias pedagógicas	123
<b>TERCERA PARTE</b>	132
3. Tejer historias. Historias que se tejen	134
3.1 ¿Cómo se teje una historia pedagógica?	135
3.2 Breves puntadas sobre las tejedoras	137

3.3 Una puntadita sobre el máster	147
<i>3.4. Las historias</i>	150
<i>3.4.1 Crear y tejer en condiciones cómodas (Rosanne)</i>	150
Estar y sentirnos cómodas	153
Crear condiciones para tejer	159
<i>3.4.2 Sobre tonos y colores (Carmen y Ana)</i>	176
El enamoramiento	177
Resistencias y oportunidades para aprender	195
<i>3.4.3 Enseñar a tejer en femenino (Leticia)</i>	208
El perfume de la maestra	209
Hilar entre mujeres	216
<i>3.4.4 Enseñar más allá de las aulas (Guadalupe)</i>	223
Mediar con-tacto	223
La vocación	228
<i>3.5 Sobre el tejer las historias</i>	231
 <b>CUARTA PARTE</b>	 234
<i>4. Zurcir la propia historia. Hacia una pedagogía de la relación</i>	236
4.1 Trabajar y estudiar en la Universidad de Barcelona	239
4.2 Mis orígenes y los orígenes de mi práctica	241
4.2.1 La escuela en casa: aprender a amar la educación	242
4.3 Experiencias en mi clase	249
<input type="checkbox"/> Escribir en primera persona y partir de sí	252
<input type="checkbox"/> Lecturas abiertas y lecturas cerradas	256
<input type="checkbox"/> Invitar a pensar la diferencia sexual (hacer pensamiento de la diferencia)	265
 <b>QUINTA PARTE</b>	 272
<i>5. Mirar lo tejido. Puntadas finales</i>	274
Pararse a mirar el tejido y seguir pensando	280
Puntadas Finales como ideas desatadas	282
Tejidos y tapices	289
 <i>Referencias y citas bibliográficas:</i>	 292

## Al hilo de la inspiración

Hay palabras que invitan a recorrer caminos y que van señalando rutas a medida que las leemos, son palabras guía. Siembran en nosotras/os la inspiración necesaria para ir andando de forma confiada, siguiendo la propia lectura del mundo a través de ellas. Son palabras que no son tuyas, pero que haces tuyas porque se abren ante ti y te abren para que puedas andar, para que puedas respirar a tu propio ritmo, palabras que te regalan un hilo a seguir, a partir del cual puedes estirar y tejer tu propio recorrido. Las palabras de María-Milagros Rivera Garretas que cito a continuación han sido para mí fuente de inspiración y de guía, pero también han sido el aire que he cogido, que luego he podido expulsar ya modificado y que me ha permitido respirar para tejer mi camino, confiada en sus palabras y en las mías, a medida que iban saliendo y yo las iba hilando, tejiendo.

Para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona. Ponerse en juego en primera persona quiere decir arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida, evitando repetir como la ninfa Eco lo que se ha oído decir, eco nunca original y casi nunca peligroso. Juntar la razón y la vida, juntar lo que los filósofos occidentales llaman la cultura y la naturaleza, es una necesidad que históricamente hemos sentido y sentimos especialmente las mujeres en las sociedades patriarcales. Porque la separación entre palabra y cuerpo (entendiendo la palabra como obra del padre, el cuerpo, de la madre) es inherente al orden patriarcal. Esta separación hace que las mujeres vivamos en un desorden simbólico casi permanente, desorden que nos empuja con especial urgencia a la búsqueda personal de sentido, del sentido de nuestro ser y de nuestro estar en el mundo. Por eso se dice a menudo, no sin cierto rencor, desde el conocimiento con poder, que ellas cuando escriben se dedican incurablemente a "contar su vida", sugiriendo que este contar su vida no puede alcanzar las cimas de la objetividad del arte universal. Y, sin embargo, esto es invertir el orden de las cosas, porque el arte de nombrar el mundo coincide precisamente con el arte de decir originalmente ella o él su vida. (Rivera Garretas, 2003b, p. 12)





## INTRODUCCIÓN

“Se detuvo, trató de comprender el sentido del paisaje, escuchó el silencio”  
(Onetti, 2002, p. 56).

Pensar la educación requiere detenerse y escuchar. Pensar la educación requiere acercarse y escuchar las voces que habitan las escuelas, los institutos, las universidades, todos esos espacios dedicados al arte de educar, espacios donde la práctica educativa sucede y se vive. Pensar la educación es ir al encuentro de dichas voces, reconocerlas, escucharlas y conversar con ellas para posteriormente nombrar lo educativo y lo pedagógico con ellas, junto a ellas, a partir de ellas. Para escuchar esas voces hay que estar en silencio, así lo creo, así lo he vivido, así lo he aprendido. Pensar la educación es estar dentro para escuchar, para escucharte y para dar a escuchar.

Pensar es una acción que nace en el sentir. Pensar la educación, en mi caso, además, es una tarea profesional, y para llevarla a cabo recorro a la necesaria escucha y al infalible silencio al que hay que rendirse amorosamente si queremos que la escucha suceda, ya que el silencio posibilita la propia escucha, permite ver, entrar en contacto y conectar con los sentires y los pensamientos que tienen lugar en la experiencia personal. El silencio abre algo, algo en una misma, en uno mismo. El silencio te pone en atención, no en tensión, aunque ambos efectos son posibles frente al silencio. Lo sé por experiencia. Y aprender a escuchar el silencio en tiempos de mucho ruido y de hiperconexión no solo es tarea difícil, sino que requiere de voluntad y mucha toma de conciencia. Conciencia que prepara al cuerpo y lo dispone atento a sentir su existencia.

Hago esta afirmación desde la experiencia vivida en primera persona y desde la certeza de entender que el pensamiento acude cuando lo convocamos desde el silencio -o desde el exceso de ruido, como fue mi caso- y cuando hacemos un alto y nos damos tiempo para escuchar, para conversar, para leer y para escribir aquello que pasa y que nos pasa en relación a otra, a otro y a lo otro, vale decir en la relación de alteridad. La educación es una relación de alteridad por excelencia.

Para mí fue revelador darme cuenta de que, pese a llevar muchos años dedicada a la formación docente universitaria y al acompañamiento pedagógico como consultora, no me

había detenido realmente a pensar lo educativo despegado de su función instructiva y su afán innovador basado en resultados y discursos hegemónicos y homogeneizadores predominantes. **No me había detenido a resignificar lo educativo en aquello que yo hacía, ni tampoco a tomar conciencia de mi lugar en las relaciones que sostenía y sostengo en mi práctica educativa.**

Afortunadamente, he podido hacerlo al cursar el programa doctoral, del cual ha surgido este trabajo investigativo que quiero expresar y compartir, porque ese recorrido ha abierto un nuevo sentido en mi vida profesional y personal, interpelándome, y me ha llevado a atravesar un camino difícil, pero a la vez placentero y reconfortante. Un camino que me ha regalado la posibilidad de decidir y vivir mi práctica profesional de manera libre y consciente, reconociendo mi voz de mujer y de profesora con independencia simbólica del *pensamiento del pensamiento*, que es el término que acuñaron las mujeres del feminismo de la diferencia sexual para referirse al pensamiento que se limita a asumir discursos, ideas y opiniones que se van heredando de unos autores a otros, y al que le cuesta reconocer la voz de la experiencia personal y en singular.

La hermenéutica académica patriarcal tiende a poner en valor el conocimiento racional y abstracto bajo una reducida mirada masculina y masculinizadora. Y yo me había aferrado -y sometido- a ella por falta de ampliación y de libertad en mi visión. Sin embargo, la toma de distancia que hoy asumo respecto a la academia patriarcal no significa que yo haya dejado de dudar, de preguntarme y de temblar revelando mi vulnerabilidad cada vez que escribo. Me sucede ahora y me ha sucedido durante todo el proceso de investigación, porque esa distancia te sitúa -me sitúa- en lugares no transitados, desconocidos, complejos y vertiginosos propios de los desplazamientos. Desplazarse del discurso establecido genera sensación de fragilidad y vértigo, situación que poco a poco he aprendido a acoger.

Previo a mi experiencia doctoral, mi hacer pedagógico se había centrado en el enseñar y en el aprender tomando distancia como si fuese un cúmulo de acciones que tenían lugar fuera de mí, un mero espacio donde yo participaba como educadora, como mediadora posibilitando así el diálogo entre docentes y sus prácticas, entre mis estudiantes y la teoría, entre la administración y las instituciones educativas, pero sin ponerme en juego yo misma de forma consciente o al menos con límites. En realidad, la distancia era el límite que yo

asumía como requisito profesional. Tal vez estaba demasiado atenta a lo que tenía que enseñar sin escuchar lo que me sucedía o sucedía en ese proceso y que de algún modo me posibilitaría aprender y ampliar mi mirada, la mirada pedagógica que me sostenía y sostenía mis prácticas.

Las reflexiones pedagógicas que solía hacer estaban avocadas a ver y valorar lo que les sucedía a los *otros*<sup>1</sup> (docentes, equipos directivos, estudiantes) y a lo que decían los *otros* (autores, especialistas, referentes, etc.). Limitaban mi lugar a mediar posibles “encuentros” entre unos y otros para “mejorar” la práctica educativa, y evitaban detenerme a reflexionar sobre la función clave que mi rol desempeñaba y sobre la inmensa información que mis experiencias, y las suyas, contenían, y las que podían darnos un nuevo sentido al trabajo profesional que nos convocaba. Mi práctica profesional había silenciado la escucha atenta y verdadera de quienes nos encontrábamos inmersos en el proceso educativo. Lo hacía teorizando de forma abstracta y altiva sin registrar ni deparar en la vida que acontecía en los espacios educativos, y no se preocupaba ni se ocupaba por ser una práctica de alteridad donde las experiencias dialogan en busca de lo común y de lo educativo relacional que la escucha posibilita. La experiencia de los *otros* y mi propia experiencia casi no tenían cabida, no había tiempo (pocas veces lo hay) ni disposición para convocarlas debido a una falsa idea de que lo personal no tiene cabida en los discursos generalistas de la educación. Es curioso, porque en realidad las teorías, los discursos y las políticas educativas se construyen a partir de las prácticas y experiencia personales. Son las que deberían marcar las políticas educativas.

El lema feminista “lo personal es político”<sup>2</sup> recoge muy bien esta idea y señala claramente algo que hasta entonces yo no había considerado. Se trata de una propuesta de la estadounidense Carol Hanisch que nació en los grupos originales de toma de conciencia del feminismo de los 70, y que se convirtió en el lema para invitar a nombrar la experiencia personal de las mujeres, vale decir la vida de cada una de ellas, y de relatarla en primera persona en los debates públicos, en los grupos de conciencia femenina y en la calle con el objeto de visibilizar la realidad de las mujeres, y su rol determinante y civilizador como sujetos

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto utilizaré el término los *otros*, en masculino, sin diferenciar de las otras cuando haga referencia a una manera de nombrar los sujetos como categoría dentro de la teoría de la alteridad.

<sup>2</sup> “The Personal Is Political” de Carol Hanisch 1969, ensayo feminista publicado en Notas del Segundo año: *Liberación de la Mujer en 1970*. Editado por Shulamith Firestone y Anne Koedt.

dentro de la sociedad. Dicho lema promovió la toma de conciencia de las mujeres, a quienes se invitó a abandonar los mandatos patriarcales del rol de género que se les había asignado para que así pudiesen pasar a debatir respecto a su sentir, sus condiciones laborales, personales y familiares. En otras palabras, para que pudiesen tomar acción y palabra en la transformación de lo público, de las políticas públicas y de la vida pública, hasta entonces reducida a los hombres.

*“Lo personal es político”* es una invitación seria a narrar tu experiencia, a expresar lo que haces, lo que te sucede y, con ello, a hacer política (Hanisch, 2016). *“Lo personal es político”* también es un llamado que me resonó y aún me resuena respecto a mi lugar dentro de la educación. ¿Dónde estaba mi experiencia educativa y la de las personas con las que trabajaba? ¿Podía modificar la manera de ocupar mi lugar en la educación reconociendo mi voz y mi experiencia? Y de ser así, ¿qué sucedería con las otras y los otros? Las mujeres feministas me han enseñado a tomar conciencia de mi cuerpo, de mi ser mujer; me han enseñado a nombrar lo personal y a hacer política con pequeñas y significativas acciones que modifican mi relación con el mundo y con el *otro*.

Hoy en día sigue existiendo una cierta tendencia a creer que lo micro desaparece en lo macro y que por ello no es necesario nombrarlo ni situarlo porque puede ser residual, periférico, poco representativo. Cuando en realidad lo micro, lo pequeño, lo personal, lo singular-conforma el macrosistema, es decir ese sistema educativo (por referimos al ámbito educativo en concreto) que no cesa en su afán homogeneizador, invisibilizando, aunque no por ello eliminando, el carácter único de cada aula, de cada relación educativa, de cada encuentro -o también desencuentro- que conforma el sistema educativo y que no siempre es recogido ni considerado en las teorías y discursos educativos generalistas. Tal vez esta sea una de las razones por las que muchas de las políticas públicas en educación no terminan de responder a las realidades y necesidades que caracterizan a cada una de las instituciones educativas.

Siento, con algo de vergüenza, que practicaba una mediación educativa descarnada e impersonal en un ámbito que requiere precisamente de mucha piel, de reflexión vivida y atravesada por las experiencias personales que suceden en los cuerpos de manera inequívoca y verdadera. La educación que no se encarna difícilmente educa y, a la larga, transforma poco. ¿Cómo enseñar aquello que yo no hacía, ni sentía, ni compartía cuando hablaba de relación

educativa? Sé, y siempre lo he sabido, que el enseñar y el aprender suceden de forma inseparable, uno da lugar al otro, por ello hablamos de relación educativa porque, además de ser procesos que suceden a la vez, también requieren de relación verdadera y simultánea entre los sujetos de dicha relación: docente-estudiante, formador/a-participante, educador/a-educando/a. Y, sin embargo, me costaba habitar y estar atenta a ese hecho inseparable. Me resultaba más “profesional” no dejar de ocupar mi lugar de “enseñante”, no abandonar mi rol de privilegio desde donde yo comunicaba, compartía y facilitaba el acceso a la comprensión teórica de lo educativo, guiada por la certeza de teorías interesantísimas y válidas. Desde ellas, no sentía la necesidad de ponerme en juego como agente educadora y sujeto del proceso; por consiguiente, la vulnerabilidad y la incerteza propias de los procesos de aprendizaje siempre debían ser atravesadas por el *otro*, que es quien “debía aprender” y a quien yo “tenía” que acompañar y enseñar.

Reconozco que yo no me había animado aún a estar en silencio para escuchar y pensar mi lugar y mi propia práctica educativa. No porque no quisiera, sino porque no me había dado el tiempo para detenerme, y porque **no sabía hacerlo**. Nadie me había preguntado acerca de mi propia experiencia educativa y yo tampoco había hecho una reflexión consciente sobre la misma en primera persona. Mi experiencia personal quedaba en mí sin nombrarse, sin pensarse, y por tanto sin la posibilidad de resolver las tensiones vividas ni recuperar las alegrías que también tenía. Lo personal se quedaba en casa y no hacía política, tal como lo había denunciado Carol Hanisch sobre el lugar de las mujeres. A pesar de ello, el trabajo de investigación y el proceso doctoral se convirtieron en el camino para aprender a escuchar, para descubrir y para elaborar nuevas maneras de nombrar y de entender lo educativo y lo pedagógico que sucede o puede suceder en la práctica educativa, esa donde yo estoy -donde lo estuve siempre- sin reconocerlo. Opino que *los otros* también están ocupando distintos lugares y roles distintos que deberían ser revisados y pensados incansable y permanentemente.

En definitiva, el hacer el doctorado me ha permitido **pensar la educación desde la experiencia**, la mía y la de quienes me acompañaron en este recorrido investigativo. Esto sólo ha sido posible gracias a los espacios de pensamiento que el mismo proceso ha exigido crear y que, de un modo u otro, se iban dando de forma orgánica y natural. Porque la pregunta por lo educativo abre a la conversación y al deseo de compartir, tal como ha sucedido no

sólo con las profesoras y las estudiantes que participaron de la investigación, y sobre las cuales leerán, sino también con mi directora de tesis, Susana Orozco-Martínez, con quien además compartí una asignatura, y con mi grupo de amigas-colegas dedicadas a la educación universitaria. Juntas hemos ido habitando las aulas y los pasillos poniendo a circular autoridad femenina, reconociendo y pensando nuestras prácticas docentes. Es con ellas con quienes fui ejercitando la reflexión sobre la propia práctica, y con quienes sigo aprendiendo a partir de conversaciones que nos ayudaron y todavía nos ayudan a tomar decisiones e ir modificando de forma responsable aquello que no responda ni ponga en el centro de la relación educativa y el cuidado amoroso y respetuoso que todo encuentro exige.

A partir de este recorrido vivido, me **propongo compartir** con ustedes, lectoras/es, **posibles maneras para facilitar el aprendizaje del pensamiento de la experiencia dentro de las aulas universitarias** como un ejercicio imprescindible y necesario para el reconocimiento de la alteridad y la diferencia en educación, como una práctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento, y como una práctica política dentro del sistema educativo.

## **¿Qué se teje en esta investigación?**

*La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa. Una investigación narrativa* es el nombre que he dado a esta tesis doctoral y que no he sabido llamar de otra forma. Dicen que el nombre de una tesis debe escogerse con cautela, intentando que sea claro y breve, porque de ello dependerán las ganas -o no- que provoque su lectura a quienes se encuentren con ella. Yo he intentado otorgar, con la combinación de palabras, la posibilidad de compartir una concepción de ideas en torno a la educativo, a la presencia femenina y a la experiencia de las mujeres en la universidad, palabras que han nacido y se han parido en un largo proceso de investigación. Digo palabras que “se han” y no que “he” concebido porque no todas son mías, pero sobre todo porque siento que son ellas, las palabras, las que se han revelado y se han dejado caer en mí para que profundice en su esencia. Las palabras fueron haciendo su trabajo en mí con cierta autonomía, aunque claro está que la condición para que dicho trabajo fuera posible ha dependido de mí, de mi deseo de comprender y de mi disponibilidad para leerlas y para escribirlas mientras investigaba. Ha sido un proceso largo de reflexión a partir

de ellas, a partir de ir generando condiciones que nos permitieran entrar en relación verdadera, y de alimentación mutua para poder recogerlas de otras personas, acogerlas, nombrarlas y finalmente sentirlas como propias porque son el reflejo de un camino de aprendizaje. El aprendizaje necesita lectura, necesita escritura, necesita tiempo para las palabras, tiempo para que éstas lo nombren. El aprendizaje deviene en lenguajes y, debo reconocer que a mí me ha costado mucho encontrar aquel que manifestara todo lo aprendido.

Sin embargo, finalmente, aquí están **las palabras como fruto de mi aprendizaje durante la investigación, queriendo narrarse para seguir siendo pensadas en su sentido más educativo, más cotidiano y amoroso**, que es como entiendo que son -o deberían ser- las palabras que nombran y cuentan la propia historia y las historias de quienes nos encontramos en la práctica educativa. El aprendizaje que sucede en la práctica educativa es aquel que cobra vida a partir de la relación entre personas y mediado por contenidos dentro de un contexto. Es un aprendizaje tangible -o no- de que algo ha sido generado y fecundado en el encuentro en la Escuela<sup>3</sup>, ese espacio físico que abre la posibilidad de aprender algo junto a otras y otros, ese lugar donde decidimos asistir para relacionarnos, para seguir aprendiendo; finalmente, ese lugar que nos da la oportunidad de ser sujetos activos y reflexivos dentro y fuera de ella.

En consecuencia, las palabras que aquí comparto son esas ideas que fueron naciendo y que están llenas de la experiencia de estudiantes y profesoras con las que emprendí esta investigación. Aquí están sus relatos y los míos, para acercarnos a maneras de aprender y de enseñar, de pensar y de nombrar lo educativo y lo pedagógico; relatos que ahora buscan ecos, resonancias, coincidencias y miradas posiblemente idénticas, diferentes y complementarias fuera de mí, fuera de ese lugar al que yo he llegado. En efecto se trata de resonancias y miradas que podrían dar pie a **seguir indagando sobre el sentido educativo de las prácticas docentes y de las prácticas educativas**, y que parece buscan, de forma incansable, resolver la ecuación perfecta que posibilite el aprendizaje significativo, el aprendizaje para la vida, el aprendizaje para poder ser, el aprendizaje que augura mejores futuros y sociedades renovadas.

---

<sup>3</sup> Me referiré a la Escuela, con mayúscula, para nombrar la educación como el ente social que asume la tarea educativa dentro de un sistema político social. La Escuela como espacio de convivencia con un aparato organizativo construido y pensado para materializar el quehacer educativo a partir del encuentro y la interacción entre sus agentes. El espacio donde se cree y se gesta el aprendizaje como tarea política y cultural. Por tanto, la educación superior también se nombrará en algunos momentos como Escuela, como institución que educa.



Cabe recordar que el aprendizaje es siempre un proceso personal -más no individual; responde a caminos subjetivos de cada persona, es único y diría que esquivo a ser nombrado. Es un suceso, o sucesión de sucesos, casi mágico que no puede ser vivido por dos al mismo tiempo, al menos no en su esencia ni en su forma, menos en su resultado, porque ocurre en un momento personal determinado, y de ello dependerá su carácter significativo o no para la vida del sujeto que aprende. El aprendizaje tiene lugar en función de la historia personal de quien aprende, por ello he querido detenerme en breves historias, en escenas pedagógicas que abran la mirada y la detengan en ese tan nombrado “pro-ce-so” de enseñanza y de aprendizaje, para ver si es posible percibir lo que va sucediendo, lo que la relación educativa es capaz de hacer si la investigamos como una experiencia más profunda.

Decía que el aprendizaje es fruto de la relación del sujeto con el mundo y se determina en función a la relación que éste sostenga con ese mundo. Pichón-Rivière se refiere al aprendizaje como una apropiación instrumental de la realidad para transformarla (Pichon-Rivière, 1996). Siguiendo esta idea, yo diría que apropiarse del aprendizaje tiene sobre todo que ver con que no cancele lo que nace en ti y que es resultado de un proceso de pensamiento. Aprender es adquirir ciertas habilidades de forma consciente que te permiten avanzar y crecer. Pichón-Rivière dice que es un proceso instrumental, y a mí me gusta pensar eso “instrumental” llevado al ámbito musical, más relacionado con el tocar, con el hacer uso de un instrumento; caso contrario, me remite más a la idea utilitarista del saber y que las relaciones instrumentales sostienen para “aprovechar algo”, conseguir algo a cambio. Poner a sonar un instrumento generando una melodía permite comunicarnos y relacionarnos mejor con la propia realidad y la de los demás. El aprendizaje se convierte en saber en el momento en que dialoga y genera música junto a otros y otros. El aprendizaje sería una ofrenda musical, una pieza que te permite relacionarte con el mundo para bailar o encontrar melodías comunes.

El aprendizaje no debería caer en el utilitarismo ni tampoco ser instrumentalizado con fines competitivos y de servicio al poder establecido. **El aprendizaje libera** y te deja tocar una melodía propia, una melodía que sabes tuya y que luego es compartida para orquestrar la vida, la propia y la común, la de la comunidad. Aprender, tal vez, no solo es un instrumento para transformar la realidad, sino un instrumento que te permite transformar tu relación con la

realidad, tu relación con el mundo. “Traer al mundo el mundo” dicen las mujeres del movimiento feminista italiano de la diferencia sexual de las mujeres de la Librería delle donne de Milán para referirse al aprendizaje de la libertad femenina (Diótima, 1996b). Libertad que se aprende en relación con otras, libertad que es relacional. **Libertad que es el mayor aprendizaje.**

Esta es una investigación que concibe, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje como una relación educativa, y que al mismo tiempo busca nombrar algunas prácticas educativas en femenino en la Universidad de Barcelona. **El objetivo principal es profundizar en el sentido, o los sentidos,** que guían dichas prácticas para así acercarnos a las maneras en que suceden y que pueden ser de índole relacional, metodológico, curricular, de análisis de contexto, de identificación de condiciones y del cómo ponen en juego y sostienen el vínculo educativo las mujeres que cursan y enseñan en el máster en Estudios de la Libertad Femenina del Centro de Investigación de Mujeres Duoda. Dicho objetivo se hace extensible a las asignaturas que tengo a mi cargo como profesora de la Facultad de Educación.

En definitiva, busca acercarse a la vida que se da en la relación educativa para **desarrollar el pensamiento de la experiencia y generar saberes en la educación superior,** con la singularidad de no dejar al margen la experiencia de ser mujer, de ser mujeres. Por ello, se trata de una investigación feminista y femenina en el ámbito universitario. Feminista, porque apuesta por visibilizar y nombrar a las mujeres y sus prácticas dentro del sistema educativo universitario, profesoras y estudiantes. Femenina, porque recupera y pone en valor la diferencia sexual de ser mujer en educación como fuente de significado para aprender y para enseñar en la universidad, en una *universidad fértil*, una universidad que posibilita el desarrollo del pensamiento libre y que confía en el feminismo como aliado pedagógico por sus formas y contenidos. *Universidad fértil* es el título de un libro coordinado por Remei Arnausi Morral (2010) y profesoras universitarias donde se recuperan prácticas docentes de profesoras en el ámbito universitario, guiadas por el deseo de habitar la universidad como habitan su casa, es decir llevando allí el cuidado por la vida en común, el amor que requiere la relación educativa, alimentando sus clases con experiencias de otras mujeres, recuperando autoras y pensadoras, poniendo al centro el cuidado y posibilitando el aprendizaje para poder pensar libremente, para crear, para cultivar y dar a luz nuevas ideas, alejándose de ciertas formas, contenidos y

exigencias competitivas que responden a la lógica del poder que aún impera en contextos universitarios, propios de la academia patriarcal.

Para poder cumplir con el objetivo de esta investigación se han escrito y analizado textos breves, relatos de escenas pedagógicas y de experiencias educativas vividas en primera persona por estudiantes y profesoras del máster de Duoda y de mis clases en la Facultad de Educación, relatos que he querido llamar *historias pedagógicas* porque me parece que la palabra **historia** es más precisa: engloba sucesos, sujetos y contextos que aquí se comparten sobre recorridos ocurridos, vividos y pensados en clave pedagógica. Es una manera de nombrar y jugar con el carácter polisémico y rico de la palabra historia. Narrar mi propia historia y las historias personales de otras ha sido para mí un recurso de construcción política en el relato de lo educativo y de hacer historia de la educación porque no niega la singularidad y no menosprecia lo mucho o poco que se pueda decir de alguna experiencia educativa, sino que ¡es la que es! y que ha tenido lugar dentro de las aulas de la universidad, y que además acoge elementos personales y propios de la historia de quienes la conforman.

Las historias pedagógicas que aquí se relatan son pequeñas historias narradas en función de los recorridos de aprendizaje y experiencias educativas, nombrando la presencia de las mujeres en la Universidad de Barcelona, y que, curiosamente, no son tan visibles como las historias anónimas y generalistas que suelen narrarse bajo un supuesto neutro universal que siempre es en masculino y que he tenido -y sigo teniendo- la ocasión de leer y estudiar como profesional de la pedagogía y con el que no me he sentido representada ni como estudiante ni como profesora. Precisamente por este hecho, y como resultado de este trabajo de investigación y de la toma consciencia durante mi recorrido doctoral, he decidido no escribir más en forma neutra porque seguiría contribuyendo a dicha invisibilización.

Aquí se nombra a las personas y sus experiencias, únicas y singulares, que tienen lugar en la educación superior. He intentado no caer en la cómoda y aprendida tradición lingüística que se oculta bajo una defensa de la economía del lenguaje y bajo el criterio de representación de lo humano a nivel general, como por ejemplo leyes establecidas, en las que la diferencia y la diversidad son consideradas ajenas al sistema normalizado, estandarizado y único, que no nombra la diferencia, ninguna de las muchísimas diferencias posibles y presentes en la educación, y de las cuales sí podemos extraer experiencias altamente educativas porque

acogen su carácter singular y huyen de la categorización limitativa de las denominadas malas o buenas prácticas. A estas últimas no se hará alusión en esta tesis, dado que se trata de una investigación que se acerca a la experiencia particular, a cada historia para contarla y para profundizar sobre lo educativo, no para clasificarla ni categorizarla.

Hablo de historia recuperando el sentido de la traducción literal de la palabra *story* en inglés, que se refiere al *relato* dentro de la investigación narrativa, pero que para mí resulta insuficiente porque estas historias pedagógicas también escriben la *History* -(Her*story*)-, es decir la Historia, que contribuye a un relato de la historia universal y de la historia de la educación. HISTORIA, en mayúsculas, que también ha sido relatada desde el orden dominante y en la que las mujeres -y otros sujetos excluidos- parece hemos tenido poca cabida hasta el momento, ya que la experiencia femenina ha sido cancelada, no tomada en cuenta.

La educación es una tarea de gran responsabilidad y es una profesión que requiere de mucha seriedad y compromiso como para obviar y dejar en el tintero (nunca mejor dicho) a quienes se dedican, nos dedicamos, a ella por vocación y/o por decisión ni a quienes recurren a ella con deseo de aprender. Entonces, las historias pedagógicas que aquí se narran acogen la historia particular de algunas profesoras, algunas estudiantes y la mía como profesora y como investigadora. Historias que son ese “portal a través del cual una persona ingresa al mundo, y mediante el cual su experiencia del mundo se interpreta y se hace personalmente significativa” (Conelly & Clandinin, 2006, p. 477).

Puedo decir que es una investigación narrativa con enfoque autobiográfico, que investiga la experiencia educativa de las mujeres bajo una perspectiva fenomenológica-hermenéutica en la que se pretende atender una captación del mundo de la experiencia y de sus significados (Gadamer, 1977). Investigación que indaga sobre los procesos vitales para pensar la experiencia y la influencia de ese movimiento del pensar en la relación educativa. Invita a pensar e indagar sobre el sentido de la educación y de las relaciones educativas que la sostienen y la significan. Busca relatar el carácter vivo y libre de algunas prácticas docentes y **ahondar en el estudio de la educación como experiencia, en la diferencia sexual como fuente de saber y de aprendizaje, y sobre cómo el pensamiento de la experiencia deviene en aprendizaje.** Para ello se pregunta **¿qué valor educativo supone pensar la experiencia?**, ¿qué sentido tiene considerar la experiencia como fuente y como mediación

para el aprendizaje?, ¿cómo se puede pensar la experiencia?, ¿por qué y para qué hacer pensamiento de la experiencia en la universidad? Y, finalmente, intentaré descubrir si desarrollar el pensamiento podría ser una competencia<sup>4</sup> que la universidad asuma como propia.

Se trata de un tejido confeccionado con diferentes voces escogidas entre las mujeres, estudiantes y profesoras que formaron parte del Máster en Estudios de la Libertad Femenina de Duoda, Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona, y de mi propia voz como investigadora y profesora junto a la de algunas de mis estudiantes de la Facultad de Educación. Con estas estudiantes y profesoras se dibujan y desdibujan maneras, espacios y modos para hacer pensamiento de la experiencia, es decir, para reflexionar sobre lo vivido e invocar a la experiencia y, con ella, recorrer un camino de búsqueda que exige preguntarse y responderse para alinear y poner en relación el pensamiento teórico - seguramente también abstracto- con la propia realidad, con la propia experiencia y, a partir de allí, pensar.

**El pensamiento de la experiencia es un modo reflexivo para acercarse a los procesos vividos**, y permite tomar conciencia para la propia transformación, ya que posibilita relacionar los contenidos teóricos y puramente académicos con la vida, con aquello que forma parte de nuestros saberes y que habita nuestras experiencias vitales. Por tanto, el pensamiento de la experiencia facilita la comprensión y promueve la práctica y coherencia de los aprendizajes a través de la mirada que cada persona ha ido cultivando.

Las historias pedagógicas que aquí se narran se han tejido siguiendo momentos clave que acontecen en la relación educativa. Esos momentos son el inicio y creación del vínculo, acompañamiento en el vínculo y el cierre del mismo, todos en diálogo con el *afecto*, *efecto* y *mediación* -considerados pasajes del proceso de pensamiento- que permiten organizar la investigación a partir de su análisis y de la identificación de elementos pedagógicos como el

---

<sup>4</sup> Utilizaré el término competencia para referirme a los saberes, habilidades y capacidades que se cultivan y desarrollan en la educación y que intentan indicar y señalar la preparación para la vida, para la formación para la vida. Es una palabra con la que he hecho las paces hace un tiempo porque comprendí que la necesito como pedagoga y porque es capaz de integrar en sí misma una finalidad, un proceso y ser a su vez un recurso e instrumento que permite identificar, acercarse, ver y cuidar posibles saberes. Así pues, he ido desligándola del origen relacionado con el mundo de la empresa relativo a capacidades para el mundo del mercado y del trabajo entendido en ese orden capitalista y neoliberal. Ahora la nombro para acercarme a los saberes y reconocer los aprendizajes que asumimos como tarea educativa.

tiempo, el espacio, el lenguaje, el cuidado, la confianza y el reconocimiento. Estos últimos elementos generan contenido, determinan el clima y otorgan contexto y texto a la relación educativa.

La escritura y la perspectiva narrativa (Conelly et al., 1995) han facilitado el camino acompañando la mirada hacia esos pasajes, momentos y elementos del encuentro educativo para contar las historias pedagógicas. Historias que a su vez se convirtieron en el *método* como el camino recorrido, sin estructura ni marco, como ese acto de recorrer, de andar, para contar con voz propia lo andado (Zambrano, 2011b). Y después, un lugar propio, partiendo de sí, con palabras que nombren la propia historia como *historia viviente*<sup>5</sup>, la mía y la de las mujeres que habitan esta tesis porque:

La práctica de la historia viviente tiene un efecto de veracidad sobre la escritura de la historia. El efecto de veracidad consiste en vincular escritora (sin excluir escritor) y escritura, vincular cuerpo y palabra íntimamente, transparentemente, luminosamente: sin separaciones entre sujeto y objeto, sin síntesis, sin idealización, sin mentiras, sin instrumentalizaciones de la historia, sin esconder ambiciones de poder; con negativo, con paradojas, con impotencia, con autocrítica, con epifanía de realidad, con amor, con pobreza elegida. (Rivera Garretas, 2011, p. 107)

Finalmente, este tejido investigativo de *historias pedagógicas* dialoga con mi experiencia investigativa como otra historia pedagógica más, ya que “los investigadores leemos e interpretamos nuestra propia experiencia y la de los otros en forma de relatos de vida. Esta doble implicación es la base fundamental de la investigación autobiográfica” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 15), y que yo no he querido obviar porque se convirtió en el eje vertebrador para poder contar las otras historias, y para comprender mi proceso investigativo desde la pedagogía y las memorias pedagógicas que me habitan.

---

<sup>5</sup> El concepto de Historia viviente nace en la Comunità di pratica e riflessione pedagogica e di ricerca storica de la Librería de mujeres de Milán y que hoy en día se llama Comunità di Sotria vivente di Milan.



## Partes del tejido

El tejido de la tesis está organizado, vale decir trazado, en cinco partes. Una primera, dispone las hebras iniciales y hace una introducción de cómo llego a las preguntas que dan origen a la investigación. Se relata una historia que revela desde dónde parto y por qué acabo centrando la investigación en el pensamiento de la experiencia y de **mi necesidad de identificar, conocer y comprender el recorrido de aprendizaje que se necesita transitar para desarrollar este tipo de pensamiento**, para facilitarlo y convocarlo. Pensar ese proceso sitúa los ejes vertebradores o hilos clave de la investigación: la **relación educativa, el pensar la experiencia, el ser mujer (la diferencia sexual) y, por último, el sentido educativo** como elemento mediador entre todos ellos.

La segunda parte teje, a través de la narración, las condiciones e instrumentos que he necesitado para indagar y explorar los temas de la investigación, y sobre todo para hallar la manera de presentar este informe de investigación. Muestra los momentos, las necesidades y los modos a los que me fui enfrentando para acercarme a la experiencia educativa, para conocer e ir dando forma -y color- a la investigación sin desdibujar a los personajes que la componen. Habla de la metodología de la investigación. Es la parte que revela el método que se fue gestando a partir de narraciones y conversaciones con las mujeres que acompañé y me acompañaron en el camino, con las voces de autoras y autores que hablan de métodos, y con los recursos que fui poniendo en juego para sostener mi deseo, o bien para ir repensando y reacomodando mis pasos mientras recorría el proceso de investigación. Esta parte es un relato de un proceso conversatorio que da cuenta de cómo investigar forma y transforma con sus formas.

La tercera parte está compuesta por cuatro historias pedagógicas que relatan las experiencias vividas de profesoras y estudiantes en torno a momentos ocurridos durante la cursada presencial de las asignaturas correspondientes al año académico 2011-2012 del máster de Duoda. Incluye historias que dan sentido de cierre a las preguntas planteadas desde el inicio y que me movieron a realizar esta investigación. Tres de ellas relatan escenas y pasajes vividos dentro de algunas asignaturas, y otra relata una historia que tiene lugar fuera de las asignaturas y que he querido recuperar expresamente para señalar las experiencias educativas que acontecen fuera de las aulas y, para así profundizar respecto al papel educativo que tienen las



personas que trabajan en la universidad, habitándola desde otros roles y puestos laborales distintos al de ser profesora o profesor.

Las historias pedagógicas expresan elementos e hilos de análisis de carácter didáctico-pedagógico sobre las prácticas docentes vividas y permiten una aproximación a los pasajes y a los dispositivos que se ponen en juego para pensar la experiencia y para entrar en la intimidad de la relación educativa. Dichas historias están ordenadas en función del calendario que se siguió durante el desarrollo del máster en Estudios de la Libertad Femenina y en función de la disponibilidad de cada una de las profesoras y estudiantes para participar en la investigación.

Los nombres de las profesoras se han modificado como gesto cuidadoso hacia la identidad de estas. La selección de los nombres que realicé responde a nombres de algunas mujeres que de cierta manera han sido maestras en mi vida y que tímidamente he querido reconocer de forma simbólica aquí con la idea de ponerlas a dialogar a todas ellas. Por tanto, las historias pedagógicas llevan un nombre propio de referencia y algún elemento pedagógico destacable de la historia relatada:

- Crear y tejer en condiciones cómodas (Rosanne)
- Sobre tonos y colores (Carmen y Ana)
- Enseñar a tejer en femenino (Leticia)
- Enseñar más allá de las aulas (Guadalupe)

Son historias pedagógicas, no historias biográficas ni historias de vida que suelen ser utilizadas en las ciencias sociales para comprender y explicar las dimensiones subjetivas de los fenómenos sociales; aunque es evidente que muchos elementos biográficos son visibles y abordados en este trabajo precisamente porque las vivencias educativo-pedagógicas permiten entrever pasajes de la vida de las personas. Son relatos que posibilitan observar formas de conocimiento y dan cuenta de la práctica docente de cada una de las profesoras. Son relatos que permiten explorar el sentido educativo y la forma en que se ponen en relación con las estudiantes y me acercan a la pregunta: **¿cómo se hace pensamiento de la experiencia en el encuentro educativo?** Son relatos que, a partir de allí, me facilitan el conocer y reconocer prácticas docentes en femenino, buscando elementos comunes que den cuenta de ciertos modos de habitar la universidad con el fin de generar pensamiento de la experiencia y pensamiento de la diferencia.

La cuarta parte de la tesis la conforma mi historia pedagógica como profesora de la Facultad de Educación dentro del grado de Educación Social, y sobre cómo pongo, o intento poner en práctica, lo aprendido durante la primera parte de la investigación en mis propias clases. Es decir, a partir del relato de mi experiencia docente con el objetivo de poner a pensar la experiencia, se abordan los hallazgos del proceso de investigación narrados en las cuatro historias pedagógicas acontecidas dentro del máster. He querido, de esta manera, no sólo reflejar el proceso de transformación y aprendizaje que esta investigación me ha dejado, sino también concluir el estudio poniendo en práctica los hallazgos y las cualidades propias de tales prácticas. Con ese giro se genera, de algún modo, un **proceso de validación** de estos hallazgos. Ese proceso complementa la fundamentación teórica de los hilos abordados en la tercera parte de este trabajo.

Los hilos son entendidos como resultados del proceso, porque ponen en juego, y experimentan en mi docencia, maneras de facilitar el pensamiento de la experiencia en mis propias clases. Un pensamiento que es sexuado y hace posible hablar de la *pedagogía de la diferencia sexual* (Piussi, 2013), y de la pedagogía relacional para seguir dando paso a nuevas preguntas y caminos del lugar de la experiencia en educación y de su sentido más educativo e investigativo.

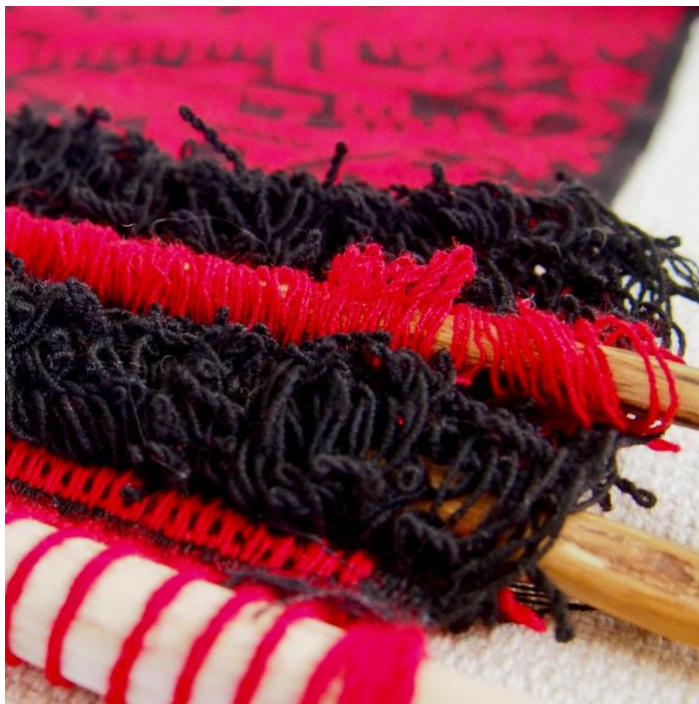
Finalmente, la quinta parte está dedicada a las reflexiones finales que, al igual que unas puntadas, permiten concluir el proceso de tejido. Es un intento de enunciar conclusiones y reflexiones recogidas a modo de aprendizajes, descubrimientos y más preguntas a seguir pensando, pero que, de algún modo, cierran este proceso hilado, tejido y compartido en torno a las experiencias de mujeres en la educación universitaria.

Este tejido muestra las prácticas educativas y la política de la relación que se pone en marcha cuando se pone a pensar la experiencia. Las mujeres de la comunidad filosófica Diotima de la Universidad de Verona explican que:

No hay pensamiento fiable si no hay experiencia. El sintagma “pensamiento de la experiencia” reúne dos términos que no existen sin el otro, pero también nos hace entender, con este dueto irreductible a uno, lo urgente que es, para nuestra cultura,

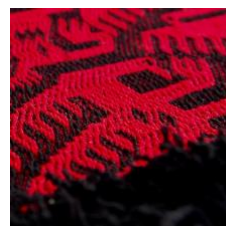
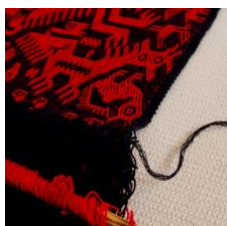
aceptar que las palabras y el lenguaje están constantemente cuestionados por la presencia de un *primum* que continúa y continuará interrogándonos siempre. (Butarelli y Giardini, 2013, p. 14)

Fue la pregunta y la palabra (la falta de esta) las que dieron inicio a este proceso y las que me han permitido develar el misterio que habita la propia investigación educativa y a descubrir cómo la disposición a dejarse llevar comporta un aprendizaje infinito y continuo que mantiene vivas las preguntas educativas cuando son atravesadas por la experiencia, cuando nos animamos a tejer a partir de ella para pensarnos y transformarnos.



## PRIMERA PARTE

### Perspectivas del tejido





## 1. Perspectivas del tejido

Después de todo, quizá Hiparquia pensaba, con humor juguetón, que la mente es un gran telar de palabras. Todavía entre nosotros, en la terminología literaria se continúa empleando esa imagen de la narración como tapiz. Seguimos hablando -con metáforas textiles- de tramas, de urdimbres, de hilar relatos, de tejer historias. ¿Qué es para nosotros un texto, sino un conjunto de hebras verbales anudadas? (Vallejo, 2019, p. 174)

Yo, sin ser la filósofa transgresora Hiparquia de Maronea, ni pertenecer a la escuela de los cínicos de la que nos habla Irene Vallejo, solo quiero compartir este telar de palabras para dar cuenta, o más bien contar, un proceso de pensamiento y trans-formación<sup>6</sup>, lleno de historias que han permitido modificar y cambiar mi lugar y mi práctica como profesora en la universidad, mi mirada como pedagoga y, en general, mi manera de habitar en el mundo de forma consciente, es decir pensada. Este telar ha sido escrito para invitar a preguntarse a quien se encuentre con él sobre el sentido educativo de algunas prácticas docentes en femenino que tienen lugar en la universidad. Sobre cómo y qué sucede en el encuentro educativo y sobre la experiencia que ese encuentro supone para el aprendizaje y para la vida de las personas que habitan las aulas. Indagaremos y reflexionaremos sobre las formas, modos, maneras y condiciones que se ponen a tejer para aprender a pensar la experiencia en la relación educativa a través de pasajes de *historias pedagógicas* que aquí se relatan y se entretrejen en permanente diálogo.

### 1.1 A modo de antecedentes. Antes de enhebrar el primer hilo

Una investiga aquello que le gusta, que la lleva a interpelar y a cuestionarse. Creo que debe ser muy difícil dedicarse a investigar algo que no te mueve o no te interesa. Me considero una persona afortunada pues yo he podido hacer esta tesis precisamente porque me apasiona

---

<sup>6</sup> Se hace hincapié en el proceso educativo-formativo que ocurre a medida que se va aprendiendo y que tiene lugar en la investigación educativa. *Trans*, que evoca a transitar, a pasar de un estado a otro, de un lugar a otro y de ese ir aprendiendo a hacerlo.

la educación y porque me dedico profesionalmente a ella, aunque no por ello ha sido fácil escribirla y tejirla en forma de relatos e historias.

Decidí estudiar pedagogía porque la educación ha sido el tema sobre el que se ha hablado -y todavía se sigue hablando- en casa desde que era una niña. Entrar a la carrera de pedagogía me dio la posibilidad de ponerle nombre a los temas que se compartían a la hora de la comida en la mesa, y me permitió reflexionar sobre aquellas situaciones que vivían mi madre y mi padre como docentes o las de mis abuelos paternos, quienes se habían dedicado vocacionalmente a la educación. Aún más, me permitió entender aquello que a mí y a mis hermanos nos sucedía como estudiantes, y sobre lo que tan apasionadamente conversábamos. Desde entonces, mi recorrido académico me llevó a moverme por diferentes ciudades y también países, en busca de nuevas maneras de entender la educación y de vivirla. Era una búsqueda de movimiento no solo físico sino también intelectual.

He pasado parte de mi vida estudiando y haciendo un sinfín de cursos de posgrado, siempre combinándolos con mis trabajos. Hice una maestría en tecnología de la educación; cursé una maestría en pedagogía y otra en ciencias sociales con orientación en educación. Era lógico que en mi búsqueda y mi afán por dar en la tecla yo me sentiría realizada en mi profesión, y con una academia que me resonara. Sin embargo, justo al acabar una de las maestrías, se hizo evidente cierta incomodidad que percibía por ir repitiendo palabras de otros y por no disponer de palabras mías. Algo en mí me decía que, pese a los recorridos ricos e interesantes, yo decía poco de cómo vivía la educación y de cómo la entendía. Era como si mi propio lenguaje hubiese sido negado, no autorizado y subestimado por el lenguaje académico y eso hacía que me sintiera fuera de lugar, vacía.

Me sentía desmotivada y estaba bastante aburrida porque yo no participaba en los debates de carácter elitista y generalmente abstractos a los que asistía, y porque no encontraba la relación directa entre pensamiento y conocimiento, entre conocer y hacer, entre investigar y practicar, entre entender y saber, entre aprender y poner en práctica, entre lo que yo quería hacer y lo que acababa haciendo, entre lo que la academia decía y con lo que yo me encontraba en las aulas, **entre lo que existía y lo que se nombraba**. No estaba clara para mí la relación de lo que iba aprendiendo y su incidencia en mi práctica profesional más allá de profundizar en teorías y añadir, cambiar, modificar o corregir modos de nombrar lo

pedagógico. Sentía que eran pocas las transformaciones visibles en la manera de desarrollar mi profesión y de sentir lo educativo desde los tiempos en que fui estudiante de grado hasta mi desempeño como acompañante consultora o como profesora en la universidad. Comencé a ver que mi práctica laboral no se había enriquecido mucho de mis recorridos académicos de posgrado, y me preocupaba porque yo había elegido la educación como profesión y también para realizarme en la vida; a pesar de ello, me sentía poco realizada. Algo comenzaba a avisarme que debía revisar el sentido de mi lugar profesional para resolver mi desilusión y hastío.

La perspectiva pedagógica que me rodeaba tendía a abordar aquello que faltaba en la educación; se centraba en aquello que se consideraba mal hecho, falta de algo y señalando de forma sistemática y categórica a los responsables de dichos males para posteriormente determinar soluciones con fórmulas consideradas “buenas y válidas”. Diría que, hasta ese momento, el entorno académico y profesional en el que yo me movía tendía a una **pedagogía de la carencia**, insistente con lo didáctico -por no decir obsesionada con ello- una pedagogía intervencionista y muy poco esperanzadora, aunque -extrañamente- siempre planteando y augurando de forma constante nuevos y mejores futuros. Y que, por cierto, yo repetía.

Cuando digo pedagogía de la carencia, me refiero a que las reflexiones giraban alrededor de la educación en términos de miseria, de carencias, de dolencias y de proyecciones pedagógicas en términos recetarios, casi médicos. Siempre en busca del remedio a algo, de alguna píldora como tratamiento para acallar dolores frente a síntomas. Tenía la sensación de que la pedagogía tendía a actuar cuando algo no funcionaba y miraba poco aquello que sí lo hacía o que sucedía espontáneamente en lo educativo y que resultaba invisible a los ojos pedagógicos predominantes. También sentía algo de vacío y de cierta falta a la verdad cuando los discursos presumían de futuro alentador, discursos y acciones centradas en la escuela del futuro, en esa escuela prometida a las futuras generaciones y sus también prometedoras competencias para la vida, algo de lo cual la actual no disponía. Pero ¿y la vida cotidiana de las escuelas dónde se la recogía? ¿Y las prácticas educativas que marcan positivamente la vida de alguien? ¿Y los momentos de luz cuando por fin comprendes algo? ¿Y lo divertido de las clases? Y el: “- mi seño me lo ha dicho”, ¿dónde quedaba? **¿Dónde queda lo que sí hay en**



**la Escuela, es decir lo que sí existe y está presente? ¿Por qué el afán por lo ausente?  
¿Es que acaso no sabemos mirar, escuchar y leer la vida de la Escuela?**

Veía que este discurso, además de estar arraigado, establecía inamovible la fácil mirada crítica, que no es necesariamente crítica, desde la distancia y el distanciamiento. Esa mirada y discurso en el yo me había situado tanto tiempo y que además veía estaba presente en mis estudiantes de la carrera de pedagogía y de la facultad de educación en general, quienes rápidamente saben detectar lo que no funciona o lo que hace falta en la educación y saben señalarlo abiertamente, aunque no sepan bien qué y cómo hacer frente a esa realidad para resolverla y modificarla de forma sostenible y con trabajo conjunto.

La pedagogía es una disciplina que tiende a señalar lo que falta y a resolverlo con contenidos curriculares. Un claro ejemplo de ello es que muchos de los trabajos de final de grado de la facultad de educación suelen ser propuestas de asignaturas que hacen falta en la formación del profesorado o en las escuelas, o bien propuestas de protocolos, de métodos con contenidos específicos y materiales especializados para tapar la falta y para curar el síntoma de forma intermitente con contenidos, como se hace con la intervención de la innovación pedagógica.

Existe cierta creencia ciega que los contenidos curriculares explícitos lo resuelven todo y generan aprendizaje como si el índice o la tabla de contenidos lo garantizara y lo desarrollara por sí solo. Muchas veces me pregunté si el índice de contenidos no era más de aquello de lo que hemos venido denominando pensamiento del pensamiento y me preguntaba entonces, y lo sigo haciendo ahora, si eso prepara para la vida, si permite el desarrollo de competencias y adquisición de saberes y aprendizajes. **¿Qué pasa si seguimos acumulando solo conocimientos sin atravesarlos por el pensamiento de la experiencia propia?** ¿Habrá allí algo que nos acerque a la idea preciosa que tenemos de educar para la vida y en la vida? Tal vez la pregunta también pasa por cuestionarse ¿qué entendemos por programa curricular? Cobo (2016) afirma al respecto:

Los programas curriculares son un conjunto de respuestas estructuradas y sistematizadas. El currículum debería ser un punto de partida que hace preguntas provocadoras y que no te da las respuestas. Lo que incentiva la curiosidad, la experimentación, es buscar la respuesta a preguntas abiertas. Sería más inteligente y

seductor plantearlo así desde la escuela. (Cobo, 2016, p.58 citado por Area et al., 2016)

¿Cómo podemos pensar en qué, para qué, cómo y con quiénes vamos a llevar a cabo los posibles cambios en educación si nosotras/os no estamos allí para pensarlo de antemano? Es decir, ¿si nuestra experiencia no está incluida en el currículum o si solo está presente el diagnóstico de lo que hace falta o de lo que hacemos mal?

En reiteradas veces me pareció torpe y poco efectivo, además de poco cuidadoso, que se criticara y se señalara lo que no estaba bien sin revisar primero nuestra mochila y sin invitar a revisar las mochilas de todas las personas que participaban en el acto educativo. El aprendizaje tiene lugar, precisamente, cuando las experiencias son convocadas y cuando les damos lugar. Aprenderemos más de la Escuela si escuchamos a la gente que la habita. Tonucci lo dice de forma precisa: “La experiencia de los niños debería ser el alimento de la escuela: su vida, sus sorpresas y sus descubrimientos” (Tonucci, 2016, p.62 citado por Area et al., 2016).

Deberíamos primero preguntarnos por **el sentido educativo que tiene para cada una/uno ese encuentro, ese espacio, ese proyecto que se da en la relación educativa.** En función de ese sentido, nuestra práctica y nuestro lugar en la relación educativa serán de una u otra forma.

Dichas reflexiones, entonces incipientes en mí, me hacían desconfiar de la pedagogía planteada como solución, una pedagogía nacida, criada y alimentada en el pensamiento teórico e intervencionista, llena de fórmulas y recetas estandarizadas que poco atendían las experiencias singulares y los saberes de quienes eran -y somos- responsables directas/os de la práctica educativa. Me sentía una perpetuadora y una fiel practicante de lo que muchos docentes -en tono jocoso- llaman a los profesionales de la pedagogía: “*gurús de la educación*”. El término se refiere a una tendencia profesional de predicación de soluciones mágicas y de lugar de iluminación que poco conoce la vida de las aulas y que no aterriza ni mira

verdaderamente lo terrenal, el territorio<sup>7</sup>, donde docentes y estudiantes conviven y se vinculan. Ese espacio donde las cosas suceden de forma compleja y orgánica, de forma viva.

Claramente yo pertenecía al bando de los gurús, pero paradójicamente también me ocurría que en cada encuentro en los talleres de formación o en las clases de la universidad solía disfrutar de pequeños gestos y situaciones que tenían lugar y que me resultaba difícil de nombrar, pero que creaba un ambiente de confianza, de cuidado, de disfrute que nos unía y nos movía mientras nos acercábamos a cumplir con la tarea educativa que nos convocaba. La relación que establecía movía afectos y generaba efectos, y algo del orden de lo amoroso se ponía a funcionar en medio de las tareas y nada tenían que ver con lo establecido en términos didácticos y metodológicos a los que era fiel. Este es el motivo por el cual no solía recoger eso que sucedía -que nos sucedía- en mis cuadernos de notas y tampoco los señalaba explícitamente en las calificaciones o en los informes de seguimiento de las consultorías o los registros de evolución de los planes de innovación trazados. No sabía cómo llamarlos, registrarlos, nombrarlos. Eran para mí intangibles ya que no tenían lugar en las planillas de observación, ni en las de seguimiento; sencillamente sólo podía ubicarlos en observaciones o comentarios. Su registro era casi imposible. Por ello sentía que algo importante se escapaba de ser nombrado y que su falta hacía que me quedara con la sensación de poco movimiento, de poca transformación tal como yo lo entendía hasta entonces.

Eso que nos sucedía en la relación no tenía lugar visible en las teorías pedagógicas que yo tenía como referencia, porque esos momentos tenían que ver más con lo vital, con lo vivo que sucede en los encuentros, con la calidad de las relaciones que con los métodos y dispositivos pedagógicos establecidos. No reconocía lo vivido como elemento a resaltar, pese a saber que eran elementos propios de la relación educativa y de la tarea pedagógica que llevábamos a cabo. No recuperaba la experiencia de lo vivido. Con el transcurrir del tiempo, se comenzó a hablar de la sistematización de las prácticas educativas, y algo de ese registro de lo intangible comenzó a nombrarse y yo a reconocerlo, aunque todavía no tan claramente.

---

<sup>7</sup>Iré utilizando la palabra territorio con la intención de volver a la relación vital con la tierra que habitamos (la madre tierra, la *pachamama*), con una mirada y perspectiva aprendida en el ecofeminismo y el feminismo comunitario de América Latina y que se aleja del sentido de la propiedad privada y de posesión territorial instaurada por el patriarcado, la colonia y el posterior capitalismo.

Por otro lado, comencé a notar que la pedagogía era -sigue siendo- un tema sobre el cual todo el mundo tiene una opinión a dar, sepa o no sepa bien de lo que habla. Un claro ejemplo actual es la cantidad de debates educativos que han tenido lugar en todos los medios de comunicación, dentro de las familias, en la calle y por supuesto en las escuelas y en las universidades en los últimos meses a partir de la pandemia de la Covid-19. Se ha criticado duramente al sistema educativo sin considerar las realidades, necesidades y contextos de trabajo de las y los profesionales de la educación y de las y los estudiantes. Existe cierta tendencia cultural a opinar sobre educación sin profundizar en aspectos propiamente pedagógicos que pueden herir y violentar a quienes nos dedicamos a ella, porque no solo desprestigian el trabajo, sino que generan estado de opinión. Y ese opinar suele ser muy duro y negativo, aun cuando sus dichos fuesen verdaderos o plausibles.

Paradójicamente, a su vez, sentí y siento una alta exigencia respecto al quehacer educativo y al saber pedagógico porque somos profesionales en educación y, en mi caso, me dedico a la formación del profesorado, a la formación de educadoras/es sociales y a la formación de profesionales de la pedagogía. Por tanto, mis estudiantes además de ser usuarias/os desde sus primeros años de vida del sistema educativo, son grandes conocedoras/es del mismo y algo -o mucho- tendrán que decir al respecto. Es por ello que, tal como señalan Fink y Merchán tendremos que escucharlas/os:

Se trata de escuchar realmente lo que tienen para decirnos, de tomar nota de sus palabras, acciones y sentimientos; porque tienen mucho para aportarnos. Tampoco se trata de abandonar el lugar de personas adultas educadoras, sino de cambiar el sentido de una educación sorda y domesticadora por una educación dialógica. Escuchar atentamente, de verdad, tomando sus aportes, nos permitirá reencontrarnos con nuestra propia niña y nuestro propio niño interior. (Fink y Merchán, 2018b, p. 7)

Apunto aquí que muchas de las lecturas que iré citando hablan de infancia, de niños (pocos nombran a las niñas) y no es casual porque además de reflejar la tendencia a pensar el aprendizaje en términos de edades y etapas, para mí son lecturas que me conectan más con el sentido educativo con el que yo me muevo en mis propias clases y porque también para mí la pedagogía que recupera lo naciente, lo amoroso, la sorpresa, lo vital de los procesos de enseñanza y aprendizaje está más explícita en la teoría de la educación de infancias que en la

teoría pedagógica de la educación superior. Por tanto, aclaro que yo entiendo y **entenderé a lo largo de este trabajo que cuando se cite y hable de estudiantes, de niños y de niñas, de educandos, me estoy refiriendo todo el tiempo a esas personas que ocupan el lugar y el rol de estudiantes dentro de la relación educativa y de esos lugares comunes que existen en la pedagogía en general.**

Me gusta pensar que la pedagogía no ha perdido su sentido original que tiene que ver con ese saber acompañar a las criaturas -que criamos- y que proviene del griego *paidagogós* que es quien guía a los niños.

Desmotivada, y además un poco asustada con las perspectivas de la pedagogía de la carencia y la pedagogía experta, empecé a replantearme qué quería yo, porque ciertamente me sentía fuera de lugar o peor aún, sin lugar. Yo no quería sentar sentencias sobre lo correcto y lo incorrecto, sobre la buena y la mala práctica y tampoco quería sentirme enmudecida y no representada en la teoría pedagógica. Aquello poco tenía que ver con los elementos a los que yo prestaba atención en mis clases y en mi vida profesional y que no sabía nombrar, o bien no ocupaban un lugar reconocido en las nuevas y viejas miradas pedagógicas sobre la educación. Me sentía bastante sola; tal vez por ello también callaba. Si bien mi práctica profesional me permitía establecer muchas relaciones, no disponía de un espacio de relación entre iguales donde poner en común sentires y experiencias sobre la docencia, sobre lo educativo o sobre mis roles y funciones de acompañante consultora, pese a que siempre he insistido -e insisto- en la necesidad de crear equipos y espacios de reflexión como parte de las herramientas pedagógicas básicas dentro de cualquier institución o comunidad educativa.

Terminé de caer en cuenta de toda esta incomodidad mientras me apropiaba de las palabras de las profesoras Núria Pérez de Lara y Remei Arnaus Morral, de la Universidad de Barcelona, en un artículo de la Revista Duoda<sup>8</sup> dedicado a la enseñanza. Al leerlas con atención, me sorprendieron los sentimientos que tenemos en común dentro del mundo universitario, aunque debo admitir que fue la manera de nombrar y de entender lo educativo lo que me movilizó profundamente y sembró en mí un deseo de diálogo con ellas. Recuerdo claramente pensar “¡Esto es!, ¡Es por aquí!”.

---

<sup>8</sup> DUODA Revista d'Estudis Feministes núm. 17- 1999. Artículo: *La experiencia de partir de sí en el contexto educativo*, escrito por Núria Pérez de Lara y Remei Arnaus.

Las autoras hablaban de relación educativa y de experiencia educativa. Diría que fue la primera vez que leí el concepto de relación educativa. En el artículo desarrollaban la idea de reconocer la experiencia de sus estudiantes y la propia como profesoras. Señalaban tres elementos clave a trabajar en su asignatura: a) experiencia de partir de sí como necesidad de nombrar en primera persona, b) el sentido de la mediación femenina en la relación educativa y c) la negación como sujetos en la educación, la negación del deseo. En aquel entonces, mientras las leía no terminé de entenderlas, pero sus palabras me resonaron mucho y algo en mí intuía que dicha manera de referirse a lo educativo tenía mucho que ver con lo que yo hacía y que, de alguna manera, conocer su trabajo me podría **liberar de mi incomodidad y el momento de crisis** que estaba viviendo. Sus palabras explicitaban la atención a la experiencia educativa desde una perspectiva y mirada pedagógica más amorosa, más atenta, más femenina, esa que ellas señalaban y que nombraban como “pedagogía de la diferencia sexual”. Fue en ese momento y, sin saberlo, que conscientemente decidí investigar sobre la educación desde la experiencia, como una experiencia educativa en sí misma. Para ello tendría que pensar mi propia experiencia educativa, sin olvidar ni menospreciar mi ser mujer, y relatar los desplazamientos y movimientos que he tenido que hacer para aprender y comprender que yo puedo **habitar el mundo de la educación de muchas otras maneras, rescatando mi propia experiencia de vida y mi cuerpo** y, al igual que el hecho de que la experiencia educativa de las mujeres en la universidad puede tejer un sentido educativo vivo, una pedagogía de la relación, una teoría y una práctica que nombre las diferencias como elementos enriquecedores.

La mirada educativa de las dos profesoras antes mencionadas fue el impulso que me llevó a dejar aquella América del Sur y saltar hasta Barcelona para cursar el Doctorado en Educación y Sociedad. Es allí donde no solo me iniciaría en la investigación narrativa y la investigación de la experiencia, sino donde ambas profesoras serían mis maestras, quienes, posteriormente, me facilitarían y me acompañarían a realizar mi investigación doctoral en el Máster en Estudios de la Libertad Femenina de Duoda, Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona, donde publicaron el artículo que leí y que tanto me resonó.

## 1.2 Enlazar preguntas

He ido formulando preguntas desde el inicio de este informe, porque la realidad es que todo proceso de investigación facilita y abre a la pregunta, y se convierte en una manera de estar aprendida en continuo aprendizaje, lo cual es síntoma de que el pensamiento nos habita y se mueve sin cesar.

Las siguientes son preguntas que me fueron convocando a partir de entonces:

¿por qué siento desinterés por las tendencias pedagógicas y las teorías educativas?; ¿qué me está incomodando de mi práctica profesional?; **¿cómo se puede nombrar la vida cotidiana en términos pedagógicos?**; ¿podemos hablar de pedagogía de la vida diaria?; ¿cómo recupero la experiencia singular y la diferencia de unas y otras prácticas educativas?; ¿qué sucede cuando mi experiencia educativa no es nombrada ni tenida en cuenta o registrada?; ¿qué sabemos del lugar y el significado de la presencia femenina en la educación?; ¿qué ocurre con las mujeres en la educación?; ¿hubo, hay o habrá otras mujeres en crisis como yo?; ¿qué conocemos de la experiencia educativa de las mujeres en la universidad?; ¿qué dice la pedagogía acerca de las mujeres? o ¿acaso debería decir algo?; ¿qué es la pedagogía para mí?; **¿dónde se hallan mi *historia pedagógica* y la de mis estudiantes?**

Mientras recupero estas preguntas, me viene a la cabeza la idea del silencio que silencia, que hace callar, que no da lugar a la palabra y se impone violento. Y por otro, la idea del silencio necesario para escuchar, del silencio que afina la atención para mirar, para descubrir, para conocer, para aprender, para pensar en diálogo con una misma, con uno mismo. Ese silencio del que hablaba en la introducción, y al que me entregué para (poder) investigar y para resolver mi crisis.

Mi incomodidad corporal y mi hastío profesional habían desvelado un problema profundo que requería ser pensado. **¿Dónde estoy yo en la educación? ¿Dónde quiero estar como pedagoga y como profesora? ¿Qué quiero aportar, desde mi lugar, a la educación universitaria, a la consultoría pedagógica, al acompañamiento educativo, a la academia?** El problema se había desvelado y las preguntas comenzaron a nombrarlo y a situarlo. “El “desvelar” va íntimamente unido al “abrirse a”, en el sentido de estar dispuesta a hacer las cosas de otra manera, a pasar de una esfera de hábitos a otra” (Sennett, 2009, p. 343).

Se me abría la posibilidad de transitar un camino de cambio y fue entonces que comencé a tirar del hilo y a tejer este **trabajo de toma de conciencia para la transformación de mi propia práctica educativa y pedagógica**, lo cual me permitió conocer y aprender de algunas experiencias educativas propias y de las experiencias de otras mujeres dentro de la universidad, y lo que se convirtió en una especie de telar que *nombra el mundo en femenino*, tal como María-Milagros Rivera Garretas titula uno de sus libros: “Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista”. Mi objetivo, profundizar en el sentido educativo de nuestra presencia en la universidad, de las prácticas educativas y pedagógicas dedicadas a pensar la experiencia sin descarnarla de los cuerpos sexuados que en ella habitamos y bajo una mirada pedagógica que reconoce las voces, que las escucha y que entiende la educación como un encuentro en la enseñanza y como una relación compleja y única, que a su vez contiene un tramado de relaciones singulares, comunes y diversas.

Hablar de educación para mí es hablar de la enseñanza, del oficio de educar, del arte y ciencia que el proceso educativo contiene. Es hablar de ese tejido de relaciones que cobra **sentido educativo** si se realiza reconociendo y cuidando las relaciones (Contreras y Quiles-Fernández, 2017). Esas relaciones que no formaban parte de las plantillas de registro de los procesos educativos que yo venía acompañando como pedagoga y como profesora.

Investigar lo educativo bajo esa mirada que convoca el silencio que atiende a la escucha ubica el recorrido investigativo en mirar el cómo, es decir, narrar las fases y los momentos vividos durante la investigación de forma más explícita, sin olvidar el qué, el por qué y el para qué. Hago esta aclaración porque tengo la sensación de que muchos informes investigativos en el ámbito pedagógico suelen desarrollar más “el qué”, lo que hace que el “cómo y el por qué” puedan pasar desapercibidos.

Una de las razones por las que opté hacer una investigación narrativa fue que facilita y reconoce el proceso de elaboración, señalándolo, mostrándolo, desvelándolo como proceso, con carácter procesal y como método que sucede. Además, por defecto profesional, suelo hacer hincapié en el cómo dado que es la manera en la que aprendo y comprendo mejor. Es posible también que insista en el cómo por una manera aprendida para superar la leve dislexia que tengo y que me ha obligado a ejercitar y mirar con atención, leer y releer, revisar, estar



atenta a lo que sucede, lo cual finalmente se ha convertido en una manera de centrar mi atención en los cómo de los procesos, vale decir en los caminos tomados y recorridos, y en ese método del que María Zambrano habla:

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia, por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece, pues, como algo inmediato. Para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo. (Zambrano, 2011b, p. 69)

Para poder pensar y escuchar lo educativo, existe, además, un elemento que hace la diferencia, ya que sin él la educación no es posible. Para pensar la educación se necesita siempre un **con quién**. La educación es relacional, es un encuentro (o desencuentro) entre personas, donde la voz está presente o no, pero donde siempre hay *otro* con quien dialogar, con quien entrar en relación, con quien aprender, con quien desaprender, con quien pensar y con quien convivir. Para que la relación suceda se necesita como mínimo ser dos. Aquí somos varias con quienes he podido ir pensando la educación a partir de la conversación y con quienes sigo haciéndolo porque seguramente este proceso no tiene fin y porque, sobre todo, no queremos dejar de pensarnos en relación. En realidad, no queremos dejar de narrar nuestras historias pedagógicas, historias de mujeres singulares como singulares son todas las historias que suceden en las aulas y en los espacios educativos. Historias, que son al final de cuentas, nuestro relato de aquello que hacemos y vivimos, de aquello que la educación nos provoca y convoca, y de aquello que queremos decir desde la propia experiencia, alejadas del mundo neutralizante y androcéntrico de la cultura académica de la Escuela y de la teoría de la educación.

### 1.3 Lo pedagógico se teje en la vida cotidiana

Este subtítulo puede ser una afirmación arriesgada ya que da a entender lo pedagógico despojado de su carácter educativo como adjetivo relativo a la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que garantiza ciertos saberes dentro de una estructura y marcos relativos a la educación formal. Sin embargo, lo que en realidad pretendo es convocar la vida que trasciende la estructura limitante del aula, o bien de los lenguajes tecnocráticos asumidos en la teoría pedagógica, y volver a eso vivo que se escapa de ser nombrado y que sucede en el día a día y en los espacios donde la vida transcurre. En ese cotidiano que va sucediendo de manera habitual, natural y libre y que conforma nuestra vida, la vida que vivimos y de la que aprendemos. Por supuesto, no deberíamos olvidar que la educación escolar es un recorrido vital y obligatorio, considerado derecho humano fundamental<sup>9</sup>, es decir que todas las personas tenemos acceso y garantía a la misma. Bajo esta premisa, se puede asumir que casi todas las personas tenemos historias educativas de carácter formal, que conforman nuestro quehacer diario, que nos visten y nos conforman. Por consiguiente, también podríamos relatar esas historias como un hecho natural de nuestra vida y hacerlo desposeídas/os de lenguajes y saberes académico-pedagógicos, pero con la autoridad necesaria para incluir nuestra vivencia y explicitar saberes nacidos en la propia experiencia. Dichos saberes y elementos podrían señalar situaciones imprescindibles para pensar y reflexionar desde la pedagogía y la investigación educativa en pos de la transformación y mejora de la educación en general.

Atender a los decires que cuentan historias personales es una obligación ética para quienes trabajamos en la universidad, no solo por tener la presencia necesaria de las voces diversas, plurales y diferentes para pensar lo educativo, sino porque, como dice la pedagoga Carmen Luke, “de alguna manera, la pedagogía no puede concebirse como un hecho intersubjetivo aislado, dado que está definida esencialmente por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber, y también está considerada como producto de la misma” (Luke et al., 1999, p. 17).

---

<sup>9</sup>Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). “El derecho a la educación es uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), adoptado por la comunidad internacional. El ODS 4 está basado en los derechos humanos y tiene el propósito de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible.

Habría que recoger la mirada de esas relaciones a las que la pedagogía se debe en esencia. Y la esencia de la pedagogía en la educación superior seguramente también se nutre de lo cotidiano. La universidad es un espacio de producción y de difusión de saberes a nivel teórico y a nivel práctico. Si no atendemos la vida de las aulas y de quienes las habitamos desde dentro, diría que nos convertimos en responsables de una mutilación de saberes y de muchas formas culturales existentes.

Resulta curioso que los textos académicos y los materiales de carácter educativo con los que enseñamos en las facultades de educación suelen estar llenos de saberes y reflexiones en torno a la práctica docente, pero con pocas aproximaciones a las voces de maestras y maestros, y mucho menos a las voces de las y los estudiantes, ni siquiera a las voces de nuestras/os propias/os estudiantes. Explicado así pareciera que las aulas universitarias estuvieran marcadas por una retórica donde los saberes de quienes practican la relación educativa a diario no están presentes y no son reconocidos, a pesar de que nuestra tarea educativa está centrada en la formación de quienes se dedicarán profesionalmente a la educación.

El trabajo y la experiencia que la presencia de las mujeres aporta a los saberes universitarios tampoco son visibles, ya no solo por su falta de presencia en los contenidos curriculares que se dan a leer y que se trabajan, sino porque no se las menciona, no se nos menciona y seguimos invisibles en el lenguaje masculino pretendidamente neutro. Con esto diría, temerosa, que podemos estar alimentando tanto a una pedagogía alejada de la vida cotidiana y de su carácter real, como a una pedagogía de la crueldad. Rita Segato dice al respecto:

Cuando hablo de pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. (Segato, 2018, p. 11)

Y a lo que yo añadiría, que cosifica y silencia voces situando la pedagogía en un lugar de distanciamiento y tecnocracia. Una pedagogía ya no solo carente, sino en la que no estás, una pedagogía de la ausencia de sujetos, por tanto, carente de alma y de vida. Esa fue la pedagogía

que generó la crisis que he ido contando y que constituye el antecedente que dio origen a la presente investigación.

¿La universidad tiene curiosidad por lo educativo que sucede dentro de ella? ¿No es acaso la propia universidad la que genera saberes pedagógicos y la que también recoge aquellos que suceden fuera de ella? ¿Qué dice la pedagogía sobre la propia pedagogía de sus entrañas? Me hice, y me hago, estas preguntas porque son las que me permitieron vislumbrar una manera más honesta de pensar lo educativo y de contribuir al saber pedagógico sin tener que salir -y seguir- fuera, mirando a las escuelas y a las maestras de otros ciclos y niveles educativos. Estas preguntas me posibilitaron reflexionar y preguntarme por la vida cotidiana en la propia universidad, esa que es mi “casa” desde hace ya varios años.

Tenía frente a mí la posibilidad los hechos y los fenómenos para indagar. ¿Cómo no me había dado curiosidad antes? ¿Es que acaso era un síntoma más de la pedagogía de la carencia centrada en el desarrollo del pensamiento del pensamiento? La curiosidad por conocer qué hacían las profesoras de aquel texto sobre experiencia educativa, y mi necesidad por entender lo que me sucedía, me habían posibilitado y abierto el deseo de investigar. Freire dice:

Hay un elemento fundamental en el contacto y que en la relación asume una complejidad mayor. Me refiero a la curiosidad, una especie de apertura a la comprensión de lo que se encuentra en la órbita de la sensibilidad del ser llamado al desafío. Esa capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen, delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos. Ese deseo siempre vivo de sentir, vivir, percibir lo que se encuentra en el campo de sus visiones de fondo. (Freire, 1997, p. 103)

La pedagogía de la vida cotidiana es la que me remite a pensar en tiempos más lentos, en tiempos que transcurren con mayor lentitud, en procesos que se van haciendo, en ritmos y maneras que se van descubriendo y aprendiendo. En esa pedagogía que busca paso a paso ser parte de la cultura institucional, que requiere ser hablada y compartida. Aquella que mira lo que se hace y se vive, aquella que recoge lo que “ES” para luego valorar si se quiere continuar por ahí o bien si necesita modificar algo. Es la que nos permite situarnos en el

“quisiera que esto fuera así” y que finalmente da salida, indica la marcha a moverse y no solo señala lo que hay y no hay, o lo que está bien o mal.

Focalizar la atención en nuestro quehacer diario y en lo cotidiano de nuestro estar constituyen una acción política que crea cultura de trabajo diario, apuesta desde lo particular a lo comunitario, facilita el aprendizaje y la incorporación de reflexiones en torno a nuestra labor educativa y se aleja de la retórica y del lenguaje tecnocrático para habitar y vivir lo educativo con un lenguaje que nombra lo diario y emplea una lengua cotidiana que hace que nos encontremos, y que además nos permite crecer sin poses y sin grandes discursos ni grandes prácticas. Esa lengua en la que nos comunicamos sin más preámbulos. En otras palabras, estaríamos frente a una pedagogía en lengua cotidiana.

El accionar diario permite que salgamos de la dinámica de la evaluación pedagógica que categoriza, que violenta y que mide con prepotencia. Lo cotidiano (por el contrario) atiende aquello que sucede en el día a día con cierta familiaridad, aligerando tensiones y generando oportunidad de diálogo, de toma de decisiones pequeñas, asumibles y que cuiden el proceso y los sujetos. Se podría decir:

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplarse como una oportunidad para el mutuo enriquecimiento y no como un enfrentamiento entre profesorado y alumnado.

Los objetivos deben ser comunes y la buena gestión del aula permite el establecimiento de una base fundamental para poder gestionar el conflicto de manera positiva. (Aguirre et al., 2005, p. 109)

Poner atención en lo cotidiano será, entonces, ponernos en relación con nuestras/os estudiantes y/o los equipos con los que trabajamos y con todo aquello que interviene cuando estamos en lo educativo. Y a partir de la toma de conciencia de la relación, seguir haciendo posible que las cosas que suceden en nuestras aulas sean instantes de magia que alumbren a pensar otros caminos, otras posibilidades, otras realidades.

Y con todo esto que digo no quiero pecar de decir que la pedagogía no atiende lo vivo, sino que aquella a la que yo me había apegado tendía a ser así, cosa que demuestra que la mirada

respecto a algo es siempre personal, depende de dónde una/uno se sitúe. Yo estaba en un lugar que me incomodaba, y desconocía otros lugares o bien no sabía verlos. De ahí que para mí sea imprescindible repensar, resituar y preguntarse por la propia práctica educativa, ya que puede ayudar a que los profesionales de la pedagogía y los profesionales docentes -maestras y maestros- recuperen la voz que autoriza su oficio, su labor, su rol y también a las y los estudiantes, tal como lo he aprendido yo aquí, y que luego llevé a mis clases.

Es en el diálogo con lo vivido que encontramos espacios comunes y desde los cuales se puede hacer la Escuela que queremos, y también recuperar y reposicionar la pedagogía (Meirieu, 2016) . Una pedagogía que busca acompañar procesos y personas, que cuida el lenguaje y el sentido de las preguntas, preguntas que abren y que atienden condiciones y contextos. Meirieu expone que:

Es por ello que, sin negar la necesidad de cierta retórica pedagógica, el pedagogo debe obligarse regularmente a someter esos lugares comunes a la prueba del concepto. Sin ceder a la perversión cientificista de ciertos universitarios –que utilizan el fracaso de los discursos y las prácticas pedagógicas como instrumento de su carrera y como prueba de su propio éxito–, se hace necesario pasar las “evidencias compartidas” del discurso que utilizamos por el tamiz de un rigor informado. Sin complacencia, pero sin concesión. Para disipar, en la medida de lo posible, los malentendidos (Meirieu, 2016, p. 17).

Es decir, una pedagogía que huye del pensamiento dicotómico y que acepta la complejidad y las paradojas. **Una pedagogía que cuide y genere confianza**, en la cual se pueda hablar con libertad para mejorar. No una pedagogía que mide en ránquines los sistemas educativos o que se centre solo en señalar fracasos.

## 1.4 Tejer la propia historia

Los grandes, los creadores verdaderos, no pueden ser otros sino aquellos que en cualquiera de las artes hayan logrado revelar algo (Zambrano,1991, p.77).

Una vez que las preguntas habían dado inicio a la investigación, decidí ilustrar la portada y las carátulas de este trabajo con imágenes de un telar *Jalq'a* propio de la zona del sur de Bolivia, zona geográfica en la que nací, porque entendí que era una manera de recuperar mi origen y ponerlo a dialogar con mi proceso de pensamiento. Mis orígenes están en las tierras de los valles de Bolivia y mi historia se cuenta desde allí, desde mis raíces. Allí nací, crecí y estudié.

El telar, es hoy parte de mi identidad y se irá mostrando y descubriendo a medida que se avance en la lectura de este trabajo dado que pretende ser un recurso alegórico y simbólico sobre las formas, los momentos y las condiciones en las que se tejen las experiencias como tramas educativas, y sobre cómo las historias pedagógicas van tomando forma. También sobre los hilos que las tejen y las hebras que se agregan en cada paso del proceso de tejido y en cada momento. Y sobre los materiales que se utilizan y sus colores. La idea es acercarnos a los sentidos y significados de la pieza para cada tejedora, sin dejar de contemplar el contexto, las circunstancias y la comunidad donde se tejen. Historias como piezas únicas e irrepetibles, historias que tejen cultura. Tejidos que tejen historias. Historias que son cultura.

Recurrí al tejido *jalq'a*<sup>10</sup> para explicar mi proceso de investigación y como elemento inspirador a partir de un suceso ocurrido en el año 2014 mientras realizaba una visita turística al Museo de Arte Indígena ASUR en la ciudad de Sucre, Bolivia. En una de las salas del museo, encontré a dos mujeres sentadas en el suelo; ellas iban entrelazando hilos rojos y negros de color intenso formando unos inmensos telares. Cada una tejía uno. Me acerqué a una de las mujeres, a Juana, quien tejía afanada y muy concentrada.

- “¿Qué tejes?”, le pregunté.

---

<sup>10</sup> Comunidad campesina quechua de la zona de Sucre, departamento de Chuquisaca en Bolivia. Para ampliar información: [http://www.incapallay.org/files/website\\_espanol/Pagina\\_principal.htm](http://www.incapallay.org/files/website_espanol/Pagina_principal.htm)

- “Tejo lo que sé, cosas que me han pasado, cosas de mi vida. Cuento mis historias, las que quiero”, me dijo sonriendo tímidamente.
- “No es posible hacer dos tejidos iguales, ni, aunque quisiera”, me dijo después de un rato.

De repente, la frase “Los tejidos son los libros que no pudo quemar la colonia”<sup>11</sup> me vino a la mente. ¡La obra de Juana es un libro!, pensé en silencio. Un libro cargado de saberes y de conocimientos. Un libro de historia. Su seguridad en cuanto al contenido del tejido y la contundencia con la que me habló me hicieron pensar en las maneras para aprender a tejer telares, en cómo se teje la propia historia y lo que se pone en juego para que la experiencia aflore y tome forma en el tejido.

Juana es una de esas mujeres creadoras de cultura. Pertenece a las grandes, a las creadoras verdaderas de las que habla María Zambrano, porque sus telares ofrecen la posibilidad de conocer su mundo, acercarnos a los saberes que contienen y a su experiencia femenina contada -revelada- a través de su obra. Es difícil explicar lo hermosos y complejos que son estos textiles, y más difícil aún me resulta explicar lo que sentí mientras veía a Juana.

Algo nuevo se estaba abriendo ante mis ojos, algo de mi propia cultura y de mi propio pensamiento. Sé que sus palabras estaban llenas de sabiduría y que algo importante me estaban revelando. Tejía y narraba sus historias, lo afirmaba sonriente y picarona porque sabía que ese tejido contenía no solo unos elementos ancestrales propios de su cultura, sino que allí habitaban también sus maneras de entender lo vivido y sus secretos.

A mí me resultaba misterioso todo, en ese tiempo, porque no sabía leerlo, no era un texto, tampoco eran figuras conocidas e identificables las que conformaban la trama, pero transmitían mucha fuerza y para Juana eran elementos conocidos, pensados y soñados de su vida y de su manera de entender la vida. Su historia estaba creada y narrada con otro lenguaje, el lenguaje de lo simbólico, el lenguaje que le habían enseñado sus antecesoras, las mujeres de su comunidad, su madre, su abuela, seguramente. Toda su genealogía femenina

---

<sup>11</sup> Eslogan de la asociación de Mujeres Tejedoras para defender su cultura y oponerse a las políticas de turismo promovidas por el Instituto Guatemalteco de turismo. (Guatemala, marzo de 2019).



conformada por otras grandes tejedoras se hacía presente mientras ella tejía. Ella sabe narrarse, pensé. Y yo no sabía bien cómo hacerlo.

Tejer era el método para hacer pensamiento, y sus tramas eran capaces de recuperar su experiencia subjetiva y viva. Estaba frente a un libro de historias. Historias que poco tenían que ver con la mía, pero que estaban nombradas, contadas, tejidas. Y yo me preguntaba por las maneras en las que aprendió a tejer, en la pedagogía viva de su comunidad.

Admiré, como no lo había hecho hasta entonces, lo que las tejedoras hacen en sus telares y entendí la riqueza que encierra su trabajo. Juana conocía su voz como narradora y como tejedora. Se sabía heredera y garante de la continuidad del pensamiento de su comunidad. Ella sabía que su voz tejida crea cultura, y posibilita la circulación de pensamiento y de saberes elaborados en relación a las mujeres de su entorno. Su tejido expresaba su experiencia, y no se vía limitada por fronteras lingüísticas para narrarla, ni para encontrar resonancias y emocionar a quienes nos encontramos hipnotizadas/os frente a la belleza de sus telares.

Los tejidos *Jalq'a* se tejen en colores rojos y negros, colores que absorben la luz y que relatan historias y significados en un lenguaje propio de las mujeres de esta comunidad de la provincia de Chuquisaca en Bolivia. Son tejidos que únicamente tejen las mujeres de esta cultura, puesto que los hombres tejen el mundo visible a los ojos y en diversos colores, mientras ellas se sumergen en la labor de tejer el submundo, el mundo de la oscuridad, lleno de misterios, secretos y saberes propios. Ese mundo al que ellas tienen acceso y donde habitan miedos, sueños, criaturas fantásticas de la cultura andina, mezcladas con otras de carácter más realista que conforman un “*pallay*”<sup>12</sup>. Un tejido lleno de significados donde habitan los *Khurus* -animales salvajes- de espíritu libre como los pájaros y toros junto a animales imaginarios, creando un lugar lleno de belleza, un mundo de las profundidades, un mundo de la oscuridad donde vive la luz -aunque suene paradójico- y que es contado por la mirada de las mujeres que lo tejen, y que a mí me remite a las oscuras y profundas entrañas, aquellas entrañas que las mujeres somos capaces de encarnar.

---

<sup>12</sup> Tejido con diseños, es la técnica del *pallay*. Referido a la cosecha, al proceso de recoger, de unir y de representar una cultura y un mundo que no es posible percibir directamente.

Un tejido jalq'a es capaz de generar una experiencia estética íntima cuando es observado con detenimiento. Es decir, conecta con algo íntimo que vive dentro de cada una, de cada uno, y que se vincula con la historia de la tejedora. Recojo las palabras de la antropóloga Verónica Cereceda refiriéndose a lo que siente al mirar los tejidos: “Una idea de "umbral": la difícil percepción nos obliga a detenernos un instante para adecuar no sólo los ojos sino también el alma -como la puerta de algún lugar sagrado- antes de ingresar en la lectura del pallay”(Cereceda et al., 1998, p. 33).

Son tejidos sin quiebres evidentes, sin un ángulo de visión establecido y determinado. Se trata de un tipo de tejido donde se fusionan sus figuras formando un telar lleno de significados y misterios. Es un tejido que plantea una relación ambigua entre fondo y figura, y que por tanto puede resultar de difícil comprensión y de confusa interpretación para quien busque un sentido concreto y claro, puesto que se trata de una pieza única que habla de identidad y de diferencia, y a la vez remite a una experiencia personal. Es un tejido que requiere ir focalizando la mirada de a poquito. No hay una figura central. Todos los elementos son importantes y generan un solo tejido (Cereceda et al., 1998). Tan importantes como lo son también los elementos que queremos recuperar sobre la experiencia de las mujeres en la universidad, y que me han obligado a pararme y detener mi mirada.

Sus figuras son de diferentes tamaños, están repartidas por todas partes, unas contienen a otras. Puede resultar ambiguo, desordenado y hasta caótico, sin embargo, las tejedoras dicen que el submundo que tejen es difícil de comprender y que la oscuridad enseña luces y hay que aprender a mirarlas. Dicen que el tejido tiene que ser desordenado, “*chaqrusqa kanan tian*”<sup>13</sup>, y que precisamente ese es su valor. Yo entiendo que con la palabra “desorden” se refieren al sentido libre y vivo que siguen mientras tejen. Ese mismo sentido que he aprendido de las prácticas de las mujeres de Duoda, y que han puesto en valor la obra femenina en la academia.

Cada mujer teje su tejido según su vivencia, en diálogo con su experiencia y en su relación con las mujeres que le han enseñado a tejer. Su diferencia y singularidad le da un valor y un sentido educativo y cultural para quienes nos quedamos con sus tonalidades, sus misterios y

---

<sup>13</sup> En quechua, lengua originaria de la zona andina, significa: debe ser desordenado.

la historia contada por quien lo ha tejido. Observar el tejido nos hace pensar sobre el saber transmitido de generación en generación entre mujeres, y sobre cómo es reinterpretado cada vez que una comienza a tejer. Por consiguiente, es siempre particular y único, pero a su vez tiene una estructura de un pensamiento colectivo, y hasta me animaría a decir que universal. El telar puede ser visto por quien a él se acerque, pero su esencia podrá descubrirse cuando quien mire abra su mirada para que se le revele lo que allí se esconde.

Escuchar a Juana y verla tejer me confirmaron que yo debía narrar mi proceso para tejer a mi manera lo que iba pensando y aprendiendo. Y porque seguramente la narración me permitiría sanar mi sensación de no lugar. La narración me permitiría escribir aquello que sentía que había sido ignorado, y me haría reconocer mi lugar en la educación. Forés y Piqué (2015) afirman: “La narración por tanto es entendida como una práctica socialmente simbólica, para comprender el contexto de actuación y el reconocerse como sujeto en relación. Somos el relato que producimos de nosotros mismos con los otros” (Forés y Piqué, 2015, p. 248).

El encuentro con Juana me acababa de evidenciar una vez más las tensiones pedagógicas más importantes que fui sintiendo en el ejercicio de mi profesión y en la academia, y que eran la dificultad de nombrar mi experiencia, la sensación de no saber narrar lo propio, la desconfianza respecto a mis propios saberes, la imposibilidad de contar mi historia en primera persona y la falta de palabra, de un lenguaje que me nombrara y me reconociera. Precisamente las claves que Núria Pérez de Lara y Remei Arnaús señalaban en su artículo como aspectos a reflexionar en sus clases y que recupero para tenerlos en cuenta:

- experiencia de partir de sí como necesidad de nombrar en primera persona
- el sentido de la mediación femenina en la relación educativa
- la negación como sujetos en la educación, la negación del deseo.

Y yo añadiría otro:

- la falta de lenguaje común y cotidiano. De lengua común

Juana fue el impulso detonante que me animó a narrar las historias pedagógicas tal y como yo las veía y sentía. Una mujer indígena y sin estudios universitarios me acababa de enseñar que yo sí podía tejer mis propias historias. Y sus palabras tímidas, pero claras, me hicieron

recordar que “la historia que tejemos es un compromiso político y humano” (Rivera Garretas, 2011, p. 94).

La alegría de hacer esta conexión insospechada con Juana y su oficio de tejedora me causó a la vez inquietud ¿Cómo es posible que mi voz haya sido silenciada en la academia universitaria y que me sintiera incapaz de pensar mi propia experiencia? ¿Por qué había permitido que se ignore y se silencie el saber de la experiencia en los espacios educativos en los que me movía?

Era hora de contar lo propio, de ponerme a reflexionar sobre mi lugar político para transformar mi realidad y para salir del no-lugar y del vacío de sentido que me violentaba. La prepotencia académica me había ignorado a mí y a las mujeres que nos dedicamos a la educación, y me había cegado a tal punto que ni siquiera reconocía como sabias y maestras a las tejedoras de mi región. ¿Qué me había impedido reconocer el oficio de tejedora como una fuente de sabiduría?; ¿cómo había permitido que el pensamiento occidental colonizara mi manera de entender el conocimiento, la cultura, mi pensamiento?; ¿qué historia me había contado y enseñado la Historia sin la historia de mis orígenes andinos?

Ver tejer a Juana me permitió ampliar mi campo de visión respecto a mi educación. Reconocí mis ángulos ciegos y me di cuenta de que tenía una voz impostada. Ahí residía mi queja y mi malestar. Es indiscutible que la educación nos ayuda a ser lo que somos y a transformarnos también. Nos ayuda a decidir lo que queremos ser, pero también nos aliena y puede reducirnos a ser meros repetidores de un pensamiento único y sesgado, que tarde o temprano nos deshumaniza y nos quita la ilusión de la acción, del movimiento y de la reflexión libre y cambiante.

Cuando le pregunté a Juana cómo aprendió, su respuesta se limitó a la obviedad de decirme que lo había hecho “con las mujeres de la comunidad”, como los grupos de tejedoras, bordadoras, cocineras o amigas que se reúnen a hacer cosas y aprenden. Como mi madre y sus hermanas que tienen sesiones vacacionales donde hacen todas las recetas en torno a productos de temporada o platos típicos o simplemente se dedican a tejer y a bordar por horas. Juana me remitió a los grupos de mujeres, a esos espacios adonde cada una lleva lo que sabe y va aprendiendo lo nuevo con las otras. Hablar de lo que hacemos y reconocer el

trabajo de otras permite movernos más libremente; mientras tanto, aprendemos a hacer nuestro propio trabajo sea el que sea, como por ejemplo un tejido, una cerámica o un buen plato porque preguntarnos, y preguntar resuelve dudas, señala otras posibilidades, te dota de mirada dispuesta y disponible y que no se ve entorpecida por la rigidez de la obligatoriedad de aprender un contenido en un momento dado.

El tejido me invitaba a pensar que la educación puede ser el resultado de un tejido de relaciones donde cada una/uno lleva y trae lo suyo libremente, y que ese encuentro, a su vez, te regala la posibilidad de tejer lo propio. Los tejidos también nos arropan -o no- según la materia con la que hayan sido confeccionados, o por la disposición de las hebras para conformar sus tramas. Más tupidas, más sueltas, más gruesas o finas. ¡Qué gran misterio el tejido que nos viste y qué pieza fundamental en nuestras vidas por sus memorias y sus historias entrelazadas que nos protegen y nos exponen, que nos identifican para incluirnos o excluirnos, que nos representan o no, que nos gustan y nos disgustan, que elegimos y se nos impone, pero que en definitiva nos teje!

Relatar las historias pedagógicas de algunas mujeres en la universidad tal vez pueda despertar el deseo de conocer otros modos de tejidos y de tejer en la educación superior, y así recuperar la mirada pedagógica desde dentro, mirando lo vivo de las relaciones educativas, como vivos son los tejidos andinos. Dicen Denise Arnold y Elvira Espejo que:

Conceptualmente, la persona que teje forma parte vital de esta multidimensionalidad, desde el momento en que se inicia el urdido del telar (...) Y la persona que teje vive simultáneamente esta multidimensionalidad cuando se pone a aplicar las técnicas de selección y conteo (mirando desde arriba) a los elementos de la construcción textil (urdimbre y trama). Asumiendo la idea de que los textiles son concebidos como seres vivos desde el momento inicial, sus bordes forman una parte fundamental de la construcción. El objeto textil no debe presentar cortes y debe “nacer” como un cuerpo en el telar. (Arnold y Espejo, 2019, p. 5)

Diría también que de alguna manera la sintaxis de las historias narradas teje la textura viva y cálida de los encuentros, son las palabras tejidas las que expresan la experiencia y hacen vivo el pensamiento.

### **1.5 Mirar ese verbo que te permite leer**

Mirar una imagen, o una escena real, constituye un acto de lectura completo. La imagen es representación de un momento, de una realidad, de una experiencia, con el único condicionamiento que su lenguaje es menos valorado que la escritura. La escritura es la representación de cultura más valorada y catalogada como saber, al menos así lo he percibido y aprendido durante mi vida estudiantil y profesional.

El mirar, como el escuchar, requiere abrir los sentidos y saber que se está frente a otro tipo de lenguaje, que no es oral, que no es escrito, pero que cuenta algo y contiene historias y mucha información. Mirar el tejido que escogí es una invitación a detenerse con los sentidos abiertos para pensar la educación y la formación universitaria, aproximándose a las historias que se tejen y nos tejen también desde otros posibles lenguajes, desde otras perspectivas.

Ver algo con perspectiva requiere de un movimiento consciente sobre el lugar desde dónde miramos. Para mí, vivir lejos de mi Bolivia natal me ha permitido mirar no solo mi historia pedagógica, sino mi propia cultura desde una nueva perspectiva. La distancia y la relación con una cultura adoptiva me ha facilitado reconocer y valorar cosas de mi cultura de origen que antes apenas me interesaban y a las cuales no prestaba demasiado interés porque formaban parte de mi cotidiano vivir y esto hacía que las dé por supuestas, por sentadas, por sabidas y que, por tanto, no me detuviera a mirarlas con atención ni a apreciarlas tal como me había ocurrido con los tejidos jalq'a. Dar por supuesto algo acarrea muchas veces el descuido, la falta de atención, el abandono, la poca valoración e incluso la invisibilización de ese algo existente a tal punto que a veces lo podemos perder, lo olvidamos y deja de ser. Deja de tener lugar a partir de nuestra falta de atención y de dejar de existir ante nuestros ojos.

La perspectiva con la que miramos tiene la capacidad de abrir o cerrar el ángulo. Por tanto, reducir o ampliar la realidad depende de quien mira y desde dónde mira. Señalo este hecho,

no con el fin de categorizarlo como algo positivo o negativo, sino tan solo como la necesaria toma de conciencia al respecto, y porque precisamente a partir del lugar en el que nos situamos para mirar y observar, la realidad será una u otra, con más o menos matices.

Tener una única perspectiva como aquella que caracteriza a la pedagogía generalista y neutra puede enfocar en exceso o desenfocar aquello que se mira. Es capaz de eliminar de su foco aquellos elementos singulares y particulares de la vida cotidiana universitaria y no situar la mirada en lo educativo vivo. Disponerse a mirar requiere apertura, requiere práctica y requiere despojarse de las gafas que tenemos asumidas e incorporadas como saberes inamovibles y establecidos. Es atender aquello que conforma nuestro día a día, poner atención y cuidado sobre aquello que queremos conocer y mirar, pero también tomar conciencia del cómo y desde dónde lo hacemos. Acompañar cualquier proceso de aprendizaje y de transformación necesita enfocar y centrar la mirada de forma consciente y reflexiva.

Si no tomamos conciencia de nuestra mirada es probable que acabemos dando por supuestas hechos o situaciones, y que nos fiemos tan solo de los elementos asignados en la planilla de observación o de la información que se nos facilita en documentos y que muchas veces no coincide con lo que sucede en la práctica diaria, tal y como me sucedía habitualmente cuando realizaba acompañamiento docente-institucional en procesos de innovación pedagógica donde tuve que comprender y aprender que nada puede darse por supuesto y que lo cotidiano en educación debe ser atendido con todos los sentidos y desde todas las perspectivas. Los sentidos son los que nos abren a la información, los sentidos nos abren al saber. María Zambrano explica claramente:

Un dato sensorial supone y lleva consigo todo un mundo, quizás el mundo todo. Mas de una cierta manera. Un sentido es un camino hacia la realidad, una vía de acceso a ella. Lo cual sucede sin duda porque la realidad, ella, es inagotable. Y porque hemos perdido, si alguna vez lo tuvimos, el contacto inmediato con ella. (Zambrano, 2011a, p. 54)

La realidad cotidiana, esa que ocurre en las aulas y en la *hora de patio*, -expresión que se utiliza para referirse a los espacios donde lo educativo también tiene lugar y que Susana Orozco

Martínez entiende como “aquellos momentos de vida, lugares para las emociones” (Orozco Martínez, 2017)- requiere ser mirada constantemente, requiere nuestra atención. Sin embargo, no puede ser cualquier mirada; debe ser una mirada movida, dispuesta a ver, a observar y dispuesta a dejarse tocar, a dejarse afectar. Una mirada que habilite al sentir a partir de la relación con alguien o con algo.

La educación requiere de miradas nacies, sintientes, nuevas, que despierten ante algo, que miren ese algo como si fuera la primera vez y que tienen lugar cuando se toma conciencia desde el sentir, cuando activamos la conciencia, tal y como me había sucedido con el telar de Juana.

Estas miradas son diferentes porque son plurales, diversas y muy distintas a una mirada contenida en categorías y teorías establecidas que hemos intelectualizado e interiorizado como la única válida, propia de la Teoría del conocimiento, y que nombro en singular porque suele estar estandarizada y apela a la neutralidad como valor positivo. Sin embargo, no por ello considero que sea innecesaria o menos importante, pero sí que creo que debe aparecer en un segundo momento del mirar, viene después y puede ayudar a comprender y a conocer mejor una realidad. Pero es la primera mirada, la mirada dispuesta, la que buscamos aprender a tener, porque es la que abre la posibilidad de entrar en relación verdadera con la realidad existente (Zambrano, 2011a).

Atender la realidad cotidiana es un gesto consciente que impulsa a abrir los sentidos libremente y que evita que se caiga en hábitos. La mirada habitual aprendida abandona lo que sucede de nuevo (de novedoso) y nos hace correr el riesgo de mirar sin ver, detenemos solo en aquello que queremos y que es capaz de ir reduciendo la realidad e imponiendo lo propio, aquello que ya teníamos, y que puede obstaculizar la mirada para verificar una hipótesis o para concluir y describir sin dar lugar a la realidad (amplia, compleja y única) presente ante una/o, ante quien mira en ese momento.

La mirada habitual es la que interpreta, y no la que mira y escucha. Señalo la diferencia de miradas para ser conscientes de ellas y para evitar caer en la percepción del mundo con una mirada dormida, la cual puede ser poco respetuosa e incluso violenta con la realidad mirada y con quienes son sujetos de dicha realidad. La mirada dormida no está despierta, no es



atenta, está reducida de sentidos y eso hará que la realidad sea víctima del reduccionismo de quien la mira. Nuestras miradas están colonizadas por miradas limitantes, estructuradas, y no se trata de negarlas, pero sí de identificarlas, resituirlas, reenfoclarlas y desaprenderlas si fuera necesario.

Siento que algo así había ocurrido respecto a mi mirada sobre elementos propios de mi cultura. Mi mirada no era cuidadosa, no estaba atenta. El vivir lejos de Bolivia y conocer otras culturas me permitió incorporar nuevas costumbres, aprender a estar en los sitios y hacerlos míos, entender maneras distintas de vivir y respetar dichas diferencias asumiendo nuevas perspectivas. Fue ahí, cuando la diferencia se hizo visible justo en el momento en que supe de mi propia diferencia y cuando algo se despertó en mí para dar valor a lo propio y reconocerlo. La distancia física y una mirada despierta a lo diferente me permitió mirar de nuevo y pensar mi cultura desde otro lugar, sabiendo que es un lugar cambiante, no fijo, pero sí más atento y, por tanto, cuidadoso.

Habrà que aprender a tener una mirada bonita<sup>14</sup>, que se refiere a una mirada más pasiva y que se da y se abre para comprender lo que se mira y a quien (se) mira. Es una mirada que no actúa, sino que se detiene y presta atención (Caramés i Bardés, 2020). La mirada bonita posibilita el inicio y es la que permite dar comienzo a algo porque está atenta y porque espera el consentimiento del *otro*. Las miradas juegan a mirarse y dan pie a la relación educativa. La mirada bonita también es esa que te permite aceptarte, sin juzgar, sin frustrar porque acepta que no puede con todo, por mucho que queramos que sea así. La mirada bonita tiene que ver con lo que ponemos en juego, con nuestro deseo de mirar y nuestras ganas de relacionarnos.

En estos años, me he dado tiempo para aprender a pensar, para aprender a aprender y finalmente para aprender a investigar bajo la consigna de que nada debe darse por supuesto y que solo se puede investigar si se está atenta a las preguntas que van surgiendo y a la mirada que desvela y despierta un deseo profundo de querer conocer. Simone Weil expresa que “la atención se halla ligada al deseo. No a la voluntad, sino al deseo. O, más exactamente, al

---

<sup>14</sup> Palabra recogida en el “Abecedari de l’acompanyament socioeducatiu a famílies” creado por las educadoras Marta Caramés y Noe Bardés. Documento que recupera palabras que se han resignificado y creado en los espacios de acompañamiento a familias de los programas Paidós de Càritas.

consentimiento” (Weil, 2006, p. 42). Paradójicamente, **la pregunta desde la incomodidad se había convertido en deseo de conocer**. Deseo de mirar y de mirarnos. Un mirar que nos detiene, sitúa, reconcilia y desvela nuevas maneras de mirar la educación. ¿Para qué? Para leerla.

## 1.6 La trama y la calidad de los tejidos

Decía, al iniciar este capítulo, que la educación es concebida como derecho, y añado que también como deber de todas las personas. Ambas condiciones son las que facilitan y/o entorpecen ciertas políticas educativas pensadas y ejecutadas bajo discursos de las esferas de poder, pues el carácter obligatorio y el prestigio como garantía de ascenso social constituyen un peso que la educación tiene bien asumido. En efecto, no es casual que la educación sea uno de los ámbitos donde claramente se ven reflejados los debates y las tensiones históricas y contextuales de las sociedades, lo luminoso y lo oscuro de las realidades, ya que ella posibilita aprendizajes que permiten vivir y convivir en las sociedades debido a su capacidad transformadora. La educación es la que “garantiza” el cambio, la evolución y la transformación social.

No es mi intención desarrollar aquí un análisis histórico de la educación ni de la pedagogía como disciplina o su incidencia en la sociedad. Sin embargo, y teniendo en cuenta que este trabajo de investigación nace a partir de una crisis ante la vivencia y el padecimiento de la violencia presente en los postulados académicos deshumanizantes y descarnados, considero importante hacer una búsqueda que permita pensar el sentido de la educación, e indagar sobre los motivos que le dan rumbo y horizonte, porque al hacerlo, se desarrolla la mirada educativa.

Y porque me ha sido posible alcanzar dicha mirada, a partir de la reflexión educativa en el ámbito universitario, es que a lo largo de este trabajo hablaré de la **calidad de la educación haciendo referencia a la cualidad necesaria para facilitar el encuentro entre los sujetos de la educación y la cultura** a través del trabajo conjunto de los profesionales de la educación y de su búsqueda constante y permanente por el sentido educativo. Cabe aclararse que no se trata de una mirada centrada en la eficacia del conocimiento y los aprendizajes, sino en lo que sucede en los encuentros y en el desarrollo de habilidades de

pensamiento y capacidad de reflexión tanto de las /los estudiantes y docentes como de la comunidad educativa en general. Esto es así porque creo firmemente que la educación es ante todo una pregunta por la vida, por lo que queremos y por lo que deseamos de ella de forma personal y de forma comunitaria.

Hablaré de calidad educativa como una necesaria reflexión y pregunta por la práctica educativa. Esa práctica que se entiende como el proceso de acompañamiento del *otro* a partir del encuentro educativo. Es decir que la calidad educativa será aquel ejercicio constante de preguntarse por lo que se quiere lograr (intenciones, objetivos, finalidades), lo que se hace para alcanzar lo deseado y los frutos que se cultivan durante y a partir de ese proceso de acompañamiento. Se trata entonces de un proceso de calidad, y no de resultados exclusivamente.

La calidad educativa hace referencia a un ciclo inagotable de formulación de preguntas, de reflexión sobre la práctica y de la capacidad de dar respuestas, que a su vez abren nuevas preguntas. Y digo ciclo y proceso como camino y como método, pero no como procesos establecidos en protocolos y normas de actuación estandarizadas como los que proponen ISO 9000 y certificaciones de calidad de gestión organizativa y administrativa que pueden servir de apoyo y ser funcionales para las instituciones educativas, pero que en ningún caso inciden en la práctica educativa y mucho menos en la relación educativa.

Federico Malpica advierte:

¿Qué es la calidad educativa sino la coherencia entre aquello que promete una institución educativa a su alumnado sobre lo que aprenderán al terminar su formación, lo que hace ésta para garantizar que se cumpla esta promesa en todas las aulas, de todos los cursos y grados, y, finalmente, los resultados de aprendizaje obtenidos por dicho alumnado? [...] la verdadera calidad educativa, la calidad de la práctica educativa de una institución en términos de su capacidad para enseñar y que su alumnado aprenda. Aquella calidad que está conectada directamente con aquello que preocupa a sus educadores, formadores y usuarios, los procesos educativos y formativos que permiten obtener los resultados de aprendizaje deseados. (Malpica, 2013, p. 23)

La calidad educativa entendida como la coherencia entre las finalidades, las prácticas y los aprendizajes que suceden en la educación me resulta interesante, porque precisamente el malestar del que he venido hablando ocurre por la falta de coherencia o de mi incapacidad de trabajar en torno a la discordancia en mi propia práctica.

Para poder determinar la coherencia es necesaria la pregunta. No cabe duda de que la pregunta acompaña el proceso y que la pedagogía necesita preguntar. Yo como pedagoga y como profesora debí/debo preguntar y preguntarme. ¿Qué sucede en la educación si su profesorado no se pregunta y no va repensando su lugar, su rol y su hacer educativo? ¿Estamos enseñando a preguntar en la universidad? ¿Cómo enseño a preguntar a mis estudiantes en la facultad de educación? ¿Quién me enseña a preguntar?

Diré que yo he llegado a las preguntas que he ido exponiendo gracias a las reflexiones de otras profesoras, de su necesidad de escucha y de su mirada atenta hacia el proceso de sus estudiantes, también de sus dudas y conflictos. Aprendí a preguntarme en los pasillos y en las charlas de despachos, en las sesiones y asistencia a las clases del máster de Duoda durante el trabajo de campo, en las charlas en los cafecitos y bares donde me reunía con mis compañeras de estudio, con las alumnas del máster, en las comidas y sesiones de tutoría con mi directora de tesis, que no eran otra cosa que conversaciones cuidadas y profundas sobre el pensar y el indagar, y que no estaban prefijadas o establecidas, sino que se daban siempre de forma espontánea como con las tejedoras que enseñaron a tejer a Juana. Por ello, no siempre se los contempla como espacios de aprendizaje, dado que sus formas y las condiciones en las que se dan quedan fuera del dispositivo formal e institucionalizado; aunque precisamente por este motivo y por su expresión situada en el día a día, es que son de alto impacto educativo. Si bien se profundizará sobre este tema en el capítulo relativo al marco teórico metodológico, no he querido dejar de mencionar que las preguntas han ido surgiendo y han ido tejiendo caminos siempre a partir de las relaciones establecidas y del diálogo y conversación con otras y con otros. Y que al nombrarlo y reconocerlo como método de trabajo y como elemento clave en la educación y en el aprendizaje, me genera alegría. Siento que el lenguaje pedagógico que voy utilizando de algún modo nombra la vida, esa que añoraba y que me generaba sensación de vacío y exceso de retórica.

Atender al sentir y al estar de nuestras relaciones provoca que las preguntas sobre nuestra práctica aparezcan como por arte de magia. No cabe duda de que el proceso de aprendizaje sucede en diálogo con nuestro hacer y nuestra manera de estar en las aulas y en las relaciones educativas. Por consiguiente, abordar lo pedagógico como un proceso de acompañamiento de lo que va sucediendo, que se teje y desteje cada día, facilita que las personas podamos preguntarnos y dar respuesta a nuestras propias vivencias, al sentido educativo, y a la experiencia personal y la del *otro*, generando reconocimiento mutuo que solamente es posible desde la convivencia, desde “la posibilidad de pensar y sentir al otro, de pensar y sentir con el otro, ese otro que se vuelve pedagogo mientras investigamos formativamente, nos ofrece un don: su experiencia y sus sentidos” (Skliar y Frigerio, 2006, p. 87).

Es así como las tramas de este tejido, vale decir las historias pedagógicas que se relatan, focalizan su atención en ese proceso de toma de conciencia por el propio lugar -y el lugar del *otro*- de docentes y estudiantes con el fin de identificar el sentido educativo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se encuentran o desencuentran, y de cómo es posible que esta reflexión suceda y el pensamiento de la experiencia sea convocado. Por tanto, iniciamos una travesía que no pone en duda la educación ni las prácticas que se realizan en la universidad, sino que más bien señala otras historias y nuevas posibilidades para decir aquello que en la universidad habita.

Una de las piezas clave de la calidad de la práctica educativa está en la formación y capacitación docente, porque son precisamente las/los docentes las personas responsables de emprender acciones de mejora, de ejecutar procesos de innovación y de garantizar el cumplimiento de la promesa educativa, es decir de aquello que se promete que se aprenderá y sucederá después del paso por la educación. Philippe Perrenoud (2012) se pregunta cuál es esa misión y si la Escuela realmente cumple con la misma. Y yo me animo a reformular dicha idea preguntando si los equipos docentes conocen esa misión educativa, si son conscientes o no de su rol en el cumplimiento de esa tarea y, sobre todo, si quieren hacerlo. Me atrevería a decir que no, o al menos así lo parece, ya que el éxito en el aprendizaje depende un poco de qué docente le toca a quien accede al sistema de educación, y también de que las acciones colegiadas para lograr la misión sean suficientes o escasas, lo digo desde mi experiencia como profesora y como exestudiante.

Indicaría que existe una distancia y falta de coherencia entre lo que se dice y se hace en educación por desconocimiento de los objetivos y competencias generales a alcanzar y desarrollar, y otra que proviene del lenguaje neutro y carente de sujetos concretos como responsables de lo educativo. Al menos así lo he vivido y sentido yo. No ha sido sino hasta el momento de preguntarme en primera persona que he entrado a resolver mis dudas pedagógicas, a incidir en mi práctica educativa y a preguntarme por la misión que debía asumir. Antoni Zabala dice:

Al igual que el resto de profesionales, todos nosotros sabemos que las cosas que hacemos, algunas están muy bien hechas, otras son satisfactorias y algunas seguramente se pueden mejorar. El problema radica en la propia valoración. ¿Sabemos realmente qué es lo hemos hecho muy bien, lo que es satisfactoria y lo que es mejorable? (Zabala, 1997, p. 11)

En este sentido, Zabala propone una reflexión sobre la propia práctica educativa en la que se consensuen criterios y que se facilite la búsqueda de referentes no arbitrarios para poder hablar de prácticas educativas adecuadas, las que permitan llevar a cabo acciones comunes y en pro de objetivos comunes. Parece clave, entonces, la pregunta sobre la propia práctica y si esa práctica tiene o no relación con las finalidades y las competencias que se ofrecen a las/os estudiantes en su formación inicial, independientemente de la carrera de grado que hayan escogido.

En la última década, se ha introducido en el lenguaje pedagógico un nuevo concepto que viene a denominar una idea de lo educativo y de la percepción de los aprendizajes como el desarrollo de *competencias para mejorar la vida*<sup>15</sup> o competencias para la vida. Se trata de una suerte de remisión con el origen de la palabra competencia (ser competente), que viene del mundo empresarial y que, al añadirle “para la vida”, puede resultar menos utilitarista para el sistema de producción y concebir, entonces, aquellas competencias orientadas al desarrollo de aprendizajes que sirvan al estudiantado a realizarse y desenvolverse en la vida, su vida.

---

<sup>15</sup> Se refiere a competencias de aprendizaje que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) propone a partir de su PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y que pretende ayudar en la toma de decisiones de políticas públicas para mejorar los niveles educativos en los países.

Diría que es una nueva manera que, a mí, particularmente, me resulta interesante y que podría ser muy certera si eso implicara un acompañamiento -de parte de las/los docentes- en la comprensión del sentido de su práctica educativa y sobre todo de aquello que se quiere propiciar en el aprendizaje de las y los estudiantes y de sus recorridos formativos. Procesos educativos en y para la vida, es decir en eso que está vivo y que tiene sentido en sus respectivas vidas.

El diseño curricular basado en competencias está permitiendo, al menos en España, tener una mirada más integral de los aprendizajes, diluyéndose de a poco la idea de “adquisición” de conocimientos teóricos y abstractos, para dar paso al saber hacer y saber ser como aspectos pilares<sup>16</sup> de la educación. Hago esta afirmación a partir de mi experiencia como pedagoga y consultora, porque soy testigo de que esta manera de plantear el aprendizaje ha ido ampliando la visión y la comprensión de lo curricular en las y los docentes. Sin embargo, cabe señalar que muchas veces el cambio de lenguaje es sencillamente una nueva forma de denominar lo que se pretende alcanzar como objetivos de aprendizaje, pero que luego ni transforma ni genera cambios significativos en la manera de trabajar o llevar a cabo la práctica educativa. Además, estas instancias educativas suelen vivirse como imposiciones sin sentido que entorpecen aquello que ya se venía haciendo.

Desarrollar competencias también tiene que ver con la idea de que “los estudiantes deben llegar a conseguir aprender por sí mismos, ya que tendrán que seguir haciéndolo el resto de sus vidas. Por lo que los profesores deben enseñarles cómo hacerlo utilizando los recursos disponibles” (Prensky, 2016, p.69 citado por Area et al., 2016). Y ¿qué pasa si las y los docentes no tienen dichas competencias? ¿Cómo enseñar algo que no se sabe, que no se tiene? Tal vez la respuesta consiste en detenerse a pensar, a meditar.

La conciencia y la pregunta permanente por eso que sucede y que hacemos provoca que poco a poco se abandone el hábito de esperar que la teoría metodológica señale el camino; por el contrario, va interrogando y haciendo visible los hilos a seguir y los relanza. Preguntarse genera sensación de libertad y autonomía, y hace que se pierda miedo al control

---

<sup>16</sup> La Unesco identifica cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Unesco, 1990).

y al no saber, propios de la tradición patriarcal y el pensamiento único y determinado. Pensar libremente lo que se hace, sin sancionar ni emitir juicios de aprobación o reprobación, permite hacer una evaluación de la práctica que posibilita la mejora y alumbrar soluciones y caminos a emprender.

Parece que las cosas se aprenden con ellas mismas, y en lo que respecta a preguntar, debía animarme a hacerlo primero. Solo la pregunta lleva a la indagación. Es un hecho que se aprende a tejer tejiendo, como se aprende a hablar hablando y se aprende a investigar investigando. Investigar la práctica requiere revisar la propia práctica. Si queremos hablar de calidad educativa, habrá que indagar, cuestionar y repensar la experiencia educativa, la propia y la ajena.

Hoy puedo decir que preguntar puede ser un acto satisfactorio porque sé que la pregunta me abre a nuevos mundos sin explorar y que no pasa nada si desconozco el camino. La pregunta despojada del castigo por el no saber es una bocanada de aire y un estímulo para el aprendizaje. La pregunta es síntoma de movimiento y de proceso de aprendizaje. La pregunta es ya el inicio de que algo nuevo toma vida. La pregunta, tal vez, sea el aprendizaje por excelencia y el movimiento innovador en educación.

Bueno y Portero afirman que:

Aprender y crear son procesos placenteros por sí mismos y producen satisfacción cuando los experimentamos. Y también por este motivo es tan importante que las criaturas aprendan a asociarlo de esta manera, porque los utilizarán toda la vida. Si queremos respetar el funcionamiento del cerebro, hay que tener en cuenta que la curiosidad, el interés, el gozo y la motivación son las mejores bases para el aprendizaje. (Bueno y Portero, 2018, p. 20)

Motivada por la pregunta sobre aquel texto en el que se recuperaban la experiencia de profesoras y alumnas en sus clases universitarias, y luego de cursar un programa de doctorado donde inicié mi andadura para pensar mi propia experiencia, es que finalmente acabé solicitando realizar mi investigación doctoral en el máster presencial de Duoda. Quería investigar sobre las experiencias educativas de docentes y estudiantes mujeres para conocer, durante el proceso, lo que les iba sucediendo en la relación educativa, y para averiguar porqué



les sucedía, si las promesas y objetivos planteados en el programa de máster se cumplían, y si ese recorrido académico generaba algún impacto en sus vidas personales y profesionales.

Quería saber cómo se podía aprender a pensar la experiencia. De algún modo, quería dar con la respuesta, a partir de ellas, lo que a mí no me había sucedido y que me había llevado a sentir cierta falta de cohesión entre mi práctica y la teoría que asumía como referente, y que a la vez se contraponía con mis creencias y percepciones de lo educativo. Mis preguntas crearon una coyuntura para acercarme a la docencia universitaria e indagar en torno a las experiencias educativas. El objetivo: conocer y comprender los caminos y los aprendizajes necesarios para el desarrollo del pensamiento de la experiencia, y hallar el sentido educativo del mismo en la relación educativa, tanto en la práctica docente como en la práctica educativa en general.

Todo el material que había leído acerca del trabajo de las mujeres de Duoda hasta la etapa preliminar de mi investigación me había abierto a la pregunta por mi propio recorrido como mujer en la educación. En realidad, su propuesta formativa me parecía diferente por el cuidado y la claridad en la perspectiva del tipo de pensamiento que buscaba poner en común, y también por la mirada feminista y la apuesta por reivindicar el valor femenino de su trabajo. Antes de acercarme a conocerlas desde adentro, a mí su manera de hacer ya me resultaba una propuesta innovadora y provocativa, y en ese mismo sentido quería conocer los procesos y las formas de su trabajo, dado que la innovación en educación requiere de un trabajo constante de reflexión y puesta en común de aquello que se pretende enseñar. Intuí que en el trabajo de aquellas mujeres había una coherencia que trascendía mi idea de calidad educativa y que podría ampliar mis propios horizontes conceptuales.

Para comprender mi inquietud y mi interés por el trabajo de las mujeres de Duoda, comparto a continuación las palabras de la coordinadora del máster, Dra. María-Milagros Rivera Garretas, con las cuales ella invitaba a matricularse en el máster de Duoda del Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona, que en el curso 2011/2012, cuando inicié esta investigación, llevaba el nombre de máster en Estudios de la Libertad Femenina:

¿Por qué matricularse en el máster en Estudios de la Diferencia Sexual de Duoda?, pues yo pienso que todos los años, desde hace ya tiempo, tenemos siempre alumnas,

y algunos alumnos, que nos dicen que la experiencia de cursar el programa les ha cambiado la vida. Y yo creo que les cambia la vida porque en Duoda hacemos, sobre todo, pensamiento de la experiencia, más que pensamiento del pensamiento, o sea que la alumna, el alumno, es el protagonista o la protagonista del conocimiento y no nos limitamos a hacer solo pensamiento del pensamiento. Hay una idea de María Zambrano que lo recoge muy bien. Ella dice que “todo lo que debe ser pensado, calculado, proyectado, conocido ha sido siempre previamente sentido”, es decir, que nosotras trabajamos lo que se siente, pensar como pensar lo que se siente; y lo que se siente, el sentir, se queda siempre recogido en la experiencia, es lo que constituye la experiencia. Por tanto, es un máster que enseña a hablar por ti misma y no a repetir lo que dice tu profesor o profesora. (Duoda, 2015)

El máster propone que sus estudiantes puedan:

- aprender a pensar por sí mismas
- aprender a pensar lo que se siente
- aprender a pensar la experiencia
- aprender a hablar por una misma
- aprender a no repetir
- aprender a poner en palabras lo que se siente

Y aunque no se diga, yo añado:

- aprender a pensar lo educativo en concordancia con el sentir, con lo vivo de sentir.

Las frases expresadas por la coordinadora del máster me siguen seduciendo y me hacen buscar, de forma permanente, las palabras para explicar y poder confirmar eso que ella señala que se hace durante el recorrido. Hoy no sólo entiendo lo que esas palabras dicen y contienen, sino que el trabajo aquí presentado intenta mostrar el camino que supuso hacer la investigación allí, y el camino andado hasta afirmar que la experiencia y el sentir de la experiencia te hace pensar por una misma. Este recorrido no sólo dota de sentido educativo a la propia práctica, sino que habilita a pensar las experiencias y prácticas docentes con una mirada más bonita, una mirada de reconocimiento. Una mirada que teje y ayuda a tejer tramas y tejidos cálidos y de calidad, porque profundiza en el pensamiento de la experiencia, en la diferencia de ser mujer como fuente de saber y aprendizaje, y en cómo el pensamiento de la experiencia deviene en aprendizaje dentro de la relación educativa.





## SEGUNDA PARTE

### Aprendiendo a tejer



2.





## Aprendiendo a tejer

Mirar el proceso de elaboración de los tejidos *jalq'a* me sugirió varias preguntas en torno a las experiencias de aprendizaje: a las maneras en que el saber se expresa y a las tramas que se tejen en torno a ese saber. Lo dificultoso para las tejedoras estaba en el uso de la técnica y en la habilidad en el manejo de los instrumentos del telar, y no tanto en el contenido de las tramas que querían contar, y esto me resultó intrigante. Ellas tenían bastante claro lo que querían expresar con sus tejidos. Reconocían sus trayectorias y sus experiencias, sabían bien qué tramas y figuras expresarían sus sentires y cómo relatarían sus historias personales, mientras que yo -aprovechando la metáfora del tejido- sentía que llevaba tiempo reproduciendo patrones y utilizando modelos establecidos en mi manera de “narrar y tejer” lo educativo. Mi dificultad estaba en reconocer la propia experiencia y en ponerla a pensar en educación. No había dado con la manera de expresar la experiencia como saber, y ponerla a circular en el mundo educativo, pese a que la universidad es el “lugar del saber”.

Yo era capaz de enseñar lo que me habían enseñado y de reproducirlo perfectamente, pero no me había dado a la tarea de pensar mi experiencia en forma consciente ni como estudiante ni como profesora. Mi práctica no atendía con mirada pedagógica la experiencia personal como fuente de saber y menos podía hablar de la misma en primera persona. Contradictoriamente, tenía muy claro que el pensamiento se activa a partir de la experiencia de cada sujeto. “Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por los que nos pasa” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 51). Y casi como un juego de palabras me salió la pregunta: **¿qué ocurre con lo que nos pasa en educación?** y ¿qué me pasa -o no me pasa- para dejarlo pasar? Mis preguntas señalaban una crisis y una preocupación por el lugar propio de la experiencia en la educación, tal vez por un vacío nacido en el deseo de trascendencia, por la búsqueda de sentido de lo que cada una/uno hace. ¿Qué hacía yo en mi práctica educativa? ¿Qué nos sucedía a todas y a cada una en la educación? ¿Dónde quedaban los saberes que portábamos con nosotras, nuestras mochilas llenas de aprendizajes?

María Zambrano, entonces me dio pistas para pensar mi crisis vinculada a una posible necesidad de trascendencia. Ella explica que cuando estamos en crisis hay insatisfacción y estamos faltas de algo en lo que apoyarse. Expone que:

Nos hemos cerrado a la realidad y ella se oculta de nosotros, y la realidad de nuestra vida que es el máximo de esta trascendencia se halla a su vez en suspenso [...]

Trascendencia que no es sino la capacidad que tienen los seres para salir de sí rebasando sus propios límites, dejando huella de otro ser, produciendo un efecto, actuando más allá de sí como si el ser de cada cosa terminara en otra. (Zambrano, 2008, p. 25)

Comprendí como consecuencia, que es preciso ir a buscar la conexión con esa realidad, con la realidad que es nuestra experiencia, nuestro saber de la experiencia. Ese saber que circula y se hace invisible a los ojos, pero está allí frente a nosotras/os. Yo lo vi en las tejedoras. Había allí un saber circulando y tejiéndose constantemente: el saber de su experiencia como mujeres *jalq'as*, el saber de cada una, un saber que las trasciende para plasmarse en el tejido y en lo que una/o mira del tejido. En mí, verlas tejer me produjo lo mismo que con el texto de las profesoras Núria Pérez de Lara y Remei Arnaus (1999), en el cual cierto saber pedagógico se hacía palpable mientras las leía, y en la medida que sus preguntas se abrían en busca del sentido de lo que sucedía en sus clases explorando en torno al saber de sus estudiantes y con sus estudiantes.

Discernir y acercarme al saber de la experiencia me resultaba y, me sigue resultando, una tarea delicada de realizar en general -y particularmente en el ámbito de la educación-; esa tarea explora en procesos profundos de cada persona y requiere de cierta habilidad para rastrear lo subjetivo y lo intangible del saber, lo que, en definitiva, me cuesta determinar, captar, identificar, porque, además aún soy una aprendiz. Aunque el saber de la experiencia está ahí, pues es un *saber que se sabe*, título del libro coordinado por las pedagogas italianas Anna María Piussi y Leticia Bianchi (1996), donde recuperan las experiencias de mujeres en educación con las que escriben sobre la toma de conciencia de sus saberes, concluyendo que, saben que ya sabían.

Tal como indican las autoras, ese tipo de saber abrió el camino de esta investigación para indagar sobre las maneras de **hacer conscientes esos saberes y de acercarse a los mismos**, puesto que pueden ser determinantes en la relación educativa. Son los saberes con los que nos manejamos, y a partir de los cuales nos comunicamos y nos vinculamos en el encuentro educativo. Por lo tanto, más que conocer e identificar los saberes de la experiencia en la universidad, la pregunta aquí se centra en las formas que facilitan que éste se revele y se lo reconozca, es decir: **¿cómo se facilita el pensamiento de la experiencia?** y **si pensar la experiencia es fuente de mediación para el aprendizaje en la relación educativa.**

Para ir acercándome a las posibles respuestas ante mi pregunta formulé las siguientes **preguntas guía:**

- ¿Cómo se piensa la experiencia en educación? ¿Acaso se la piensa o se la pone a pensar?
- ¿Cómo facilitar que la experiencia aflore y tome sentido en el tejido educativo?
- ¿Cómo aprendemos a pensar (y tejer) la experiencia en nuestras clases?
- ¿Qué sentido tiene aprender a pensar la experiencia en educación?
- ¿Qué es el pensamiento de la experiencia?
- ¿Y si pensamos la experiencia femenina?
- ¿Qué experiencias y saberes contienen las prácticas educativas de las mujeres en la universidad?
- ¿Cómo comunicamos nuestra experiencia?
- ¿Cómo contribuye la narrativa pedagógica a conocer las experiencias de las mujeres en educación?

Las preguntas fueron abriendo caminos y construyendo relatos para acercar la mirada a nuevos aprendizajes y a nuevas perspectivas pedagógicas. Paulo Freire decía que:

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. (Freire, s.f., p.11 citado por Fink, N. y Merchán, C., 2018).



Estas preguntas me permitieron trazar algunos **propósitos para orientar los hilos del tejido, los cuales enuncio a continuación:**

- Profundizar en el estudio de la educación como experiencia.
- Apreciar los alcances del pensamiento de la experiencia.
- Recuperar, a partir de historias pedagógicas, experiencias y prácticas educativas de mujeres en el contexto universitario.
- Nombrar y visibilizar el sentido político de las prácticas educativas en femenino.
- Reflexionar sobre la investigación educativa como proceso formativo y transformador para la práctica educativa.

Las preguntas y los propósitos expresados viabilizaron que me acercara al propósito principal de la investigación, concebido como un camino para **indagar y reflexionar sobre el sentido de la experiencia como fuente y mediación para el aprendizaje**. Dicho camino muestra el movimiento continuo de la investigación habilitando rutas por donde transitar y aprender a investigar la experiencia y, aprender a nombrar la experiencia con palabras que respetaran su carácter vivo y su sentido formativo porque expresar con nuestras palabras el sentido que las cosas tienen para una/uno desde la singularidad resulta imprescindible, ya que somos parte activa del proceso educativo, aunque no siempre del relato que se cuenta de éste.

Narrar nuestra experiencia en la educación es el proceso de pensamiento que abre a seguir aprendiendo, ya que:

Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal. Es esto: que hay que volver a pensar. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21)

La educación transforma la realidad, pero, para que ello suceda, creo que habrá que pensarla sin maneras abstractas y sin reducirla solo a categorías teóricas. Ponernos a pensar la experiencia educativa es en sí un primer paso hacia la transformación de la realidad educativa, pues nos sitúa como sujetos y nos ayuda a ampliar la visión y a prescindir de las fichas de observación con las que solemos interpretarla. Pensar la experiencia obliga a entrar en diálogo

con lo propio y lo ajeno. Es precisamente el **diálogo entre saber y experiencia** el que abona y facilita el aprendizaje.

Pensar la experiencia nos obliga a entender la educación como una experiencia relacional completa. Por un lado, nos hace revisar la relación personal con los saberes y, por otro, nos ayuda a entrar en relación con el *otro*. La calidad de estas relaciones puede ser positiva o negativa para los sujetos participantes, pero a mí me gusta creer que, si **entendemos la educación como experiencia relacional**, esta debe disponernos al gozo y placer de entrar en relación con el *otro*. Vista así, es una práctica que nos permite transformar las relaciones que sostenemos, repensarlas y reenfoclarlas. Precisamente por ello se hace necesario garantizar la relación del saber con la experiencia y abocarnos desde la educación -y desde nuestro rol docente- a facilitar el pensamiento de la experiencia en las y los estudiantes de la facultad de educación, en la formación del profesorado y en los espacios educativos, porque es allí donde se forman las y los responsables de las relaciones en educación.

Pensar la experiencia y mirar la experiencia en educación es una manera de estar, de verse a una misma/o y de ver al *otro*. Es un gesto político, y lo es aún más si nos centramos en el pensar la experiencia de las mujeres. Pensar la experiencia de otras y la propia ayuda a situarse, obliga a relacionarse tomando en cuenta la propia diferencia y, en ese camino, a repensar los recorridos académicos, los referentes que decidimos seguir, los discursos que asumimos como propios y en el que a lo mejor no nos sentimos cómodas/os porque violentan o dicen algo que no es o que no sentimos ni compartimos.

El sentimiento de no lugar o saberse en un lugar que no crees que es tuyo puede ser muy desolador porque deshumaniza los espacios, crea estereotipos y relata historias incompletas. **¿Cómo es posible que se hable de educación sin hablar de la experiencia de las mujeres?** Esta pregunta desnuda y pone en evidencia la falta de reconocimiento del lugar que ocupamos nosotras, las mujeres, en la educación. Pararme a pensar, entrar en el silencio, hizo que vislumbrara que la experiencia de mi diferencia sexual, de mi ser mujer, no había sido considerada ni por mí misma. Había silenciado mi diferencia sexual y me había despojado de ella. Qué cruel, qué injusto, por ello me resuenan las siguientes palabras:

Una experiencia que puede haber sido vivida como la del otro maléfico, la del otro borrado, la del otro colonizado, la del otro incluido...una experiencia que puede haber sido vivida como la del “*no estar bien ser lo que se es*” y la consecuente obligación de llegar a ser otra de la que se es -desprendida de su cuerpo, desgajada de la propia experiencia, negada en el propio ser- la experiencia de quienes son reconocidas como ciudadanos de pleno derecho a pesar de su sexo, es decir a pesar de lo que son, mujeres. (Skliar, 2002, p. 10)

**¿Cómo conocer y reconocer la experiencia de alguien si no lo había hecho con la mía?** No pensar la experiencia es una manera de aceptar los relatos únicos y dominantes; nos despoja de la capacidad de tener lugar y ejercer como sujetos activos de la relación educativa. Nos lleva a repetir modelos educativos donde seguimos sin dar con la clave de la transformación para la mejora y la plenitud de los recorridos educativos, formativos, e investigativos, precisamente porque no pensar la experiencia educativa despoja la posibilidad de pensarse libremente en la educación.

La educación implica favorecer la libertad de pensamiento, promoverlo a partir de la relación dialógica entre las personas. En este sentido Bárcena (2005) expone:

¿Dónde reside el problema [de la educación], entonces? En que, modernamente, la afirmación de la educación como «práctica» ya no distingue estos dos momentos primordiales de la actividad humana: su momento práxico y su momento productivo. Que no sepamos distinguir estos dos momentos no es un mero problema lingüístico, sino que tiene consecuencias en el orden del sentido de eso que nombramos como educación, pues el sentido de la educación, lo que hace que ella sea lo que es, es la libertad. No es que la libertad comience allí donde la educación termina, sino que lo que da sentido a la educación es la libertad misma como relación entre los individuos que se encuentran por motivos educativos. (Bárcena, 2005, p. 17)

Es por ello que en este capítulo se relatan las maneras y los caminos que se fueron recorriendo para poder investigar mi experiencia como mujer en la educación al igual que las experiencias de otras mujeres en la universidad, guiada por el deseo de encontrar la manera de nombrar la experiencia de las mujeres y las relaciones educativas que sostenemos en

educación. Son historias que merecen ser contadas porque todas ellas en educación importan, porque **comprender lo que hacemos es una manera de imaginar** y de llevar a cabo otras historias pedagógicas en las que podemos ser las protagonistas.

Queremos una historia de la educación que relate aquello que hacemos y cómo lo hacemos; una historia de la educación en la que se hable de relaciones de cuidado y de relaciones amorosas que sostienen los vínculos educativos y que tienen como finalidad favorecer, a quienes emprenden su paso por la universidad, el vivir en plenitud; una historia que nos permita, a las profesoras y estudiantes, disfrutar de nuestro trabajo y hacer del Mundo otro mundo. Un mundo en el que decidimos vivir libremente. Un mundo que tejemos en la educación y desde la educación. Un mundo que tejemos en relación.

## 2.1 Decidir tejer

El 24 de marzo de 2016, en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), decidí comenzar a tejer. Le pedí a mi madre que me enseñara a hacerlo. Mi pedido inicial se dio porque acababan de diagnosticarle un cáncer, y la única actividad que la relajaba en días de duras pruebas e informes médicos era tejer con palillos o lo que se llama hacer calceta o punto. Ante la posibilidad de perderla, me aferré a la idea de aprovechar esos momentos juntas y de pasar tiempo haciendo algo que nos ayudara a ambas. Mi madre es una gran artista tejedora y muy buena profesora (dio clases de filosofía y psicología en secundaria por más de 25 años), así que tenía a la mejor profesora en todos los sentidos, aunque también fue la oportunidad de tejer algo mío, acompañada y guiada por ella. En realidad, nos acompañamos tejiendo.

Tejer con mi madre me abrió la posibilidad de seguir dialogando con la cultura del tejido y de seguir enredándome con el sentido simbólico que los tejidos habían tomado durante el proceso de investigación. Diría que tejer, en el sentido literal y real del verbo, vivificó en mí el proceso y la idea de escribir *tejiendo*. Podía tejer las historias de las mujeres de la investigación y mi historia tal como Juana lo hacía con sus telares. Tejer las historias y tejer con mi madre fueron procesos que se dieron con ella a mi lado. Ella me guiaba y me acompañaba.

Reunirnos a tejer nos permitía conversar y tomar decisiones sobre tratamientos médicos, mientras alguna bufanda iba creciendo entre sus hábiles manos y mientras yo entrelazaba mis primeras hileras de unos peucos (calcetines). Las hileras fueron saliendo mientras yo iba pensando en el proceso de escritura y de investigación. Mientras tejíamos, mi mirada se abría a pensar lo educativo, escribiendo. Fui escribiendo y aprendiendo a tejer con mi madre. Atando y desatando puntos.

Tradicionalmente, es la madre quien enseña a tejer a la hija (y a los hijos, como sucede en la comunidad *jalq'a*). En el caso de mi madre, fue mi abuela paterna quien se lo enseñara. A mí no me había interesado mucho tejer; siempre me consideré una inútil ya que, cuando lo intenté de pequeña, no me había ido muy bien, así es que me cerré a hacerlo, y ni mi abuela ni mi madre insistieron en que siguiese aprendiendo.

Pertenezco a una generación de mujeres que aparcó las denominadas “labores<sup>17</sup> y tareas de la casa” creyendo que así rompía con el orden establecido y se liberaba de todo tipo de sometimiento sexista y patriarcal. Ahora sé que, en realidad, no me liberaba de nada, en todo caso perdía la posibilidad de creación y los vínculos que se pueden establecer en los espacios entre mujeres, y, las labores son uno de ellos, en los que una/o puede expresarse de nuevas maneras, con otros lenguajes y otros materiales más allá de la palabra escrita.

En mi caso, la escritura de la palabra tampoco había sido una forma de expresión. No me había dado a la escritura, salvo para presentar informes o hacer trabajos académicos más repetitivos. Esta necesidad de embarcarme en una escritura tejida era distinta porque iniciaba mi relato más allá de fórmulas y métodos; era más un escribir conectando con lo que me pasaba y lo que recordaba. El solo hecho de tejer hizo que mi escritura se flexibilizara y se alejara de la pretendida normatividad y neutralidad que la caracterizaba. Vincular los procesos de aprendizaje de ambas actividades, tejer y escribir, me permitía vivir así, con menos presión y más ligera de carga.

---

<sup>17</sup> *Labores* era la manera de denominar a las obras manuales como coser, tejer, bordar y otras. La RAE dice que es una manera de expresión para designar la dedicación, no remunerada, de la mujer a las tareas de su propio hogar. Hoy en día ese uso se ha perdido.

Mientras tejía y entrelazaba la lana, yo iba entrelazando las ideas y los sentires. Cada punto era como una palabra y con la suma de ellas armaría las frases y las historias de esta trama. Tejía palabras mientras tejía con mi madre. Ella me enseñó a *hablar* y comenzó a enseñarme a tejer, mi madre me estaba enseñando a *tejer mis palabras*. Qué gran cosa. Volví a ella para aprender a decir mi palabra. Y así ha sido desde entonces; he ido entrelazando palabras que me permitieran narrar el proceso vivido, apoyándome en la confianza de mi madre y en la confianza de otros lenguajes como recurso necesario para contar lo vivido de forma más precisa -y preciosa- para mí. Juana y mi madre me iniciaron, con su saber hacer, a reconocer el valor de la experiencia, del saber de la experiencia, de la vida que sucede en lo cotidiano, y que poco a poco me descolonizaba de la escritura que no me contenía.

Los trabajos manuales y las labores artesanales, además de desarrollar la creatividad, la psicomotricidad fina y servir para el cuidado de la salud emocional y mental, son objetos y expresiones culturales que encierran saberes y maneras propias de un lugar, de una región o de un círculo social como puede ser el familiar. Este tipo de trabajos manuales se han enseñado entre mujeres, históricamente, por generaciones. Reunirse a cocinar, bordar, coser, tejer, hacer ganchillo y otras labores otorgaba -aún lo hace- un espacio de encuentro entre mujeres. Es ese espacio donde se habla de la vida mientras se crean cosas, donde nacen creaciones.

No casualmente este tipo de espacios han sido criticados y desprestigiados por el patriarcado y el capitalismo bajo la creencia de que allí no se hace nada. Nada productivo ni de servicio al mercado, ¡sin duda!, pero beneficioso y necesario para sostener la vida y disfrutar de la propia vida, seguro que sí. Mientras escribo esto, pienso en que lo primero que un maltratador hace es aislar a la víctima de su círculo de mujeres. Rompe con las relaciones que pueden ayudar a salir de la situación de violencia. Ellos saben que donde se teje no solo se tejen bufandas, sobre todo se tejen relaciones de confianza, relaciones de sororidad, relaciones de autoridad femenina, relaciones significativas y relaciones que ayudan a transformar la propia realidad.

Existen incluso nombres y maneras de nombrar, con carácter peyorativo, los encuentros de mujeres como por ejemplo “marujas”, que es una manera despectiva de referirse a aquellas mujeres que se dedican a las tareas domésticas y a la crianza exclusivamente, como si el

cuidado de la casa y la práctica de la relación fuera cosa de mujeres ociosas. Las mujeres, cuando nos reunimos a hacer algo juntas, solemos disfrutar mucho, porque cada encuentro constituye un espacio de relación auténtico. Son encuentros incluso terapéuticos, por su carácter distendido y el goce que suponen, y lamentablemente esto a la lógica productiva del mercado no le interesa. Es por esta razón que es necesario prestar atención a las maneras en cómo el patriarcado llama a las cosas, ya que el lenguaje patriarcal tiende a buscar maneras de desprestigiar la sabiduría femenina.

Por suerte, las mujeres solemos estar por encima de dichas estrategias, y hoy en día, desde el feminismo, se han ido creando y rescatando espacios para las relaciones entre mujeres, en los cuales se ha facilitado la recuperación de la práctica del tejido y del bordado tales como centros cívicos, cafeterías y áreas de esparcimiento social. Mientras las mujeres tejen y bordan, hablan de aquello que les gusta, que les ocupa, les preocupa y les interesa.

Un ejemplo precioso de esta recuperación de espacios femeninos y feministas es el proyecto denominado “Madejas contra la violencia sexista”<sup>18</sup> en el cual se va creando una pieza artística tejida en los encuentros de mujeres en diferentes partes de España, Europa y África. Dichos encuentros están pensados como espacios para la toma de conciencia de la violencia contra las mujeres, la discriminación y la desigualdad. Es curioso escuchar, cuando entrevistan a las señoras que participan de dicho proyecto, que ellas señalan que solo iban a tejer y a conversar, y que fue muy revelador descubrir que se habían convertido en un proyecto feminista y en el cual acabarían relacionándose con mujeres de muchos lugares del mundo que también participaban en el proyecto de las madejas.

Yo lo había perdido todo respecto al tejido. Había perdido, sobre todo, la capacidad de disfrute que el hacer algo con las manos supone. Sin embargo -y por suerte- recién caí en cuenta que desde pequeña participé (sin bordar ni tejer) de los encuentros de mi madre y sus hermanas durante las vacaciones. Ellas se reunían a bordar, tejer y cocinar. Las charlas que allí sucedían son las que me conforman y me tejen por dentro. Ellas tejían y bordaban, yo las

---

<sup>18</sup> El documental Hilos de sororidad explica este precioso proyecto. Se puede visitar en: <https://madejascontralaviolenciasexista.org/es/madejas-3/>

escuchaba y aprendía de la vida que allí se tejía y de los guisos que se saboreaban. No aprendí las labores manuales, pero aprendí otras cosas.

Actualmente no sé escribir sin recurrir a la vida de las palabras que juegan y habitan lo cotidiano, pero a la vez me cuesta mucho escribir. He tenido que aprender a tejer y también a escribir tejiendo con lanas y palillos, con palabras y con emociones. Diré que algo he aprendido a escribir, pero la verdad es que nunca se deja de aprender. Suelo comenzar buscando palabras que nombren la realidad, las ordeno, las tacho, las reviso, reescribo y releo. Es así que las palabras del diario de Virginia Woolf me resultan cómplices y me identifican:

Escribo dos páginas de puros disparates después de grandes esfuerzos; escribo variaciones de cada frase; componendas; tentativas fallidas; posibilidades; hasta que mi cuaderno es como el sueño de un lunático. Luego confío en la inspiración al releer; y les doy cierto sentido a lápiz. (Woolf, 2018, p. 14)

El proceso de escritura **ha requerido escribir y escribir, también escribir sobre lo que me pasaba mientras quería escribir**. Escribir fue, por tanto, un proceso de escribir sobre lo que iba escribiendo.

**Escribir, como el tejer, es un trabajo manual que necesita una conexión con el cuerpo y que se da desde el cuerpo**. Las manos deben recibir y trabajar en función de la idea que se tiene en la cabeza de la pieza o de lo que se quiere contar, y esto no siempre ocurre. Por ende, se requiere de mucha paciencia y confianza, ya que la escritura se va haciendo poco a poco. Las palabras necesitan tiempo y necesitan dedicación. Antes yo no lo sabía porque pocas veces había escrito desde el sentir y tomando conciencia de mis propias palabras y de sus tiempos y los míos.

Mi madre afirma que todo se consigue practicando. “Una vez lo sabes hacer, viene el disfrute y tejer es muy relajante”, me decía. Dicho así, parece fácil, pero cuando una ve las maravillas que ella teje o escucha el relato de sus divertidas y mágicas historias, sé que lo de tejer es también un don, aunque también se lo pueda cultivar. Mi directora de tesis me decía algo similar sobre el escribir: “Se escribe, escribiendo”. Tardé mucho en hacerle caso. Espero que la falta de práctica no sea tan evidente en este trabajo tejido con palabras.



Saber tejer implica no solo entrelazar hilos, sino reconocer la propia manera de hacer que una tiene. Es un saber milenario que no se ha perdido porque las mujeres lo han mantenido vivo. Y yo lo estaba desperdiciando por la falta de conexión y toma de conciencia de los saberes que existen fuera de la academia incluso teniendo una madre araña, una madre araña enorme como las esculturas *Maman* de la artista Louise Bourgeois, quien decidió homenajear a su madre costurera y curadora de tapices con sus esculturas en forma de araña.

Tejer requiere de tiempo. Las arañas tejen sin cesar y sin descansar; será que tienen el tiempo suficiente y además les gusta. Tejer para mí no es un placer aún, y reconozco que me ha costado practicarlo después de las sesiones con mi madre. Sin embargo, su cualidad relajante la empecé a notar cuando fui acabando mis únicas y primeras piezas: los peucos de lana que comencé a tejer con ella.

Existen saberes que resultan terapéuticos, y tejer es uno de ellos. Mis saberes estaban en los libros, en acciones mentales poco conectadas con el disfrute y la relajación; quizás por ello nunca lo valoré, nunca me interesó. Tejer no tenía la reputación que los libros sí poseen. Hoy, tejer es para mí una acción política. Visibilizar el saber de las mujeres también lo es. La experiencia de tejer con mi madre hizo que comenzara a abrir una puerta hacia la conciencia del saber y el sentido del reconocimiento de los saberes femeninos, y a dotar de autoridad aquello que no había hecho con el saber cognitivo de la academia. Milagros Montoya dice:

Reconocer la autoridad femenina, la autoridad de la lengua materna y tener presente la experiencia primera de saber en relación de confianza, nos libera de andamiajes didácticos y pedagógicos innecesarios y nos adentra en el sentido propio de la educación. (Montoya, 2006, p. 28)

Entonces comprendí que la búsqueda del sentido propio a la educación fue la puerta que me abrieron las profesoras del máster de Duoda con aquel escrito que cayó en mis manos. Es por ello que esta investigación es una investigación narrativa, **en la que escribo y señalo mis procesos y los de las mujeres del máster, y a partir de los cuales aprendo a identificar cómo se puede facilitar el pensamiento de la experiencia, la toma de conciencia de sí y, al mismo tiempo, escribir a partir de sí.** Pensamiento necesario e

imprescindible para quienes creemos que la educación educa, transforma y hace pensar. Un proceso que también me ha resultado terapéutico porque me ha permitido sanar incomodidades y heridas en el proceso de pensar, investigar y transformar mi práctica pedagógica y la relación con mis estudiantes.

## 2.2 Aprender para investigar o investigar para aprender

Investigar es seguir aquello que despierta interés en una/uno; es dejarse llevar por el deseo de conocer y de crecer. Investigar es una manera de fecundar un proceso de aprendizaje, pues ayuda a ver nacer ideas y estimula hacia nuevas búsquedas. Diría que investigar supone siempre un proceso inacabado, que facilita profundizar en una idea inicial, que despierta interés y que es capaz de acabar descubriendo y situando la mirada en algo que nada tiene que ver con aquello que le dio origen o que se deseaba investigar. Aún así, y tal vez precisamente por ello, es siempre fuente de saber y de aprendizaje. Indagar supone embancarse y enredarse en un proceso de tejido entre hilos, acciones, palabras, sentimientos, situaciones y emociones que ayudan a comprender, o al menos a hacer, un camino hacia la comprensión y a la creación del pensamiento. **Investigar es un proceso de pensamiento que permite aprender.**

Sin embargo, es un proceso que no siempre tiene todo resuelto ni es necesariamente lineal. Investigar exige un método, en este caso y dado lo que tanteo, asumo el método desde la perspectiva filosófica planteada por María Zambrano (2011):

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia, por tanto. (Zambrano, 2011, p. 69)

De esta manera, investigar es una acción que sucede y que cambia según lo que se vaya encontrando y puede permitir, o no, profundizar en reflexiones, que llevan a descubrir algo o mirarlo por primera vez desde unos ojos nuevos. Investigar no es tener un plan de investigación pautado y cerrado, no requiere estar necesariamente en la academia. Investigar es aquello que yo venía haciendo desde antes, solo que aquí me he permitido pensarlo y escribirlo. **Investigar en educación es aprender para seguir preguntando.** Es ejercitarse

a ver para luego poder contar historias que nos sumerjan en el diálogo y hacia un diálogo respecto a lo educativo.

Plantear o hablar metodológicamente de investigaciones que se ocupan de la experiencia y, en este caso, de pensar la experiencia educativa, siempre conlleva la tensión entre lo que hemos aprendido tradicionalmente sobre metodología y lo que va ocurriendo en el camino de investigar. Por lo mismo, me resulta importantísimo reflejar, aunque sea brevemente, lo que esa tensión ha significado en mi investigación.

A menudo se habla del diseño y las decisiones metodológicas como algo preestablecido, pensado y estructurado para abordar la realidad o el fenómeno que nos ocupa comprender, sin embargo ¿qué ocurre cuando la cuestión que nos moviliza es precisamente algo que está vivo y en permanente cambio? ¿Cómo podemos estar “ahí” sin que eso que investigamos desborde el molde que habíamos diseñado? Pues, esa tensión implica renunciaciones, riesgos, y hasta puede generar inseguridades. Por un lado, la renuncia a esa idea de control que se nos ha inculcado en la construcción de conocimiento académico -sobre todo cuando se trata de ir a sumergirse en lo profundo de lo educativo- es un ejercicio que he tenido que hacer, aún sin saber cómo resolverlo o bien cómo actuar al desprenderme de lo conocido o de lo que tenía aprendido como formas de hacer.

La renuncia y la decisión de continuar legitimando ciertas maneras de nombrar, que refuerzan los discursos dominantes en el mundo académico, pueden generar, como consecuencia, la pérdida de posibilidades o espacios de investigación, o la factibilidad de no recibir el reconocimiento merecido dentro de la propia academia. Estos son sólo algunos de los efectos y las consecuencias que se deben asumir cuando se opta por estar en la universidad de otra manera, riesgos que he tenido que afrontar y de los que he debido hacerme cargo. Existen además los riesgos que, mayoritariamente, tienen que ver con lo desconocido, con la incertidumbre frente a lo nuevo, no solo ante lo que emerge en ese encuentro con otras y otros en el camino investigativo, sino también ante mi propia transformación y mi toma de conciencia sobre lo que esto estaba generando en mí y en mi práctica pedagógica.

Afortunadamente, en el camino de indagación, fui hallando en la propia relación con las otras el modo para hacer frente y resolver tanto las renunciaciones como los riesgos emprendidos. Y,

precisamente, en otras investigaciones (Arévalo, 2006; Hermosilla, 2011; Hormazábal, 2016) pude encontrar ciertas pistas y hallazgos respecto de lo que significa un proceso creativo que se distancia de lo tradicional y hegemónico. Investigaciones que me facilitaron repensar mis decisiones metodológicas, y encontrar ciertas posturas y complicidades llenas de sentido. Complicidades que allanaron la sensación agotadora de estar demasiado pendiente de cubrirme las espaldas y de ir defendiéndome de una especie de lobo, teniendo que domesticarlo y responder ante su violencia hermenéutica, lo cual sucedía por otorgarle yo misma un reconocimiento y lugar inquebrantable. Estas complicidades descubiertas ampliaron tanto el abanico de posibilidades a partir de las cuales se podía situar mi investigación como las opciones que podía asumir para mi proceso sin perder energía innecesariamente, y dotándome de nuevos lugares desde donde mirar y sentirme más a gusto y confiada con mi hacer investigativo.

Como es sabido, la investigación narrativa, en el paradigma cualitativo, se ha venido trabajando en educación de manera cada vez más amplia y con diversos enfoques. Por este motivo pensé que la investigación narrativa podía plantear una metodología que enriqueciera el proceso y lo hiciera fluir, atendiendo los inconvenientes y obstáculos que pudieran acontecer, pues mi búsqueda estaba abierta al propio proceso investigativo y abierta a lo educativo del mismo. A su vez, esta manera de situarme mantenía coherencia con planteamientos propios de la educación como los propuestos por Paulo Freire (2012), en los que se invita a superar miedos, asumiendo el riesgo de equivocarse, pero con la garantía de aprender algo. Freire señalaba:

Una educación en la que la libertad de crear sea viable necesariamente debe estimular la superación del miedo a la aventura responsable, debe ir más allá del gusto mediocre de la repetición por la repetición, debe hacer evidente a los educandos que equivocarse no es un pecado sino un momento normal del proceso gnoseológico. (Freire, 2012, p. 127)

Así pues, asumí que hacer una investigación narrativa era un camino con posibles baches, pero que, ante todo, sería un proceso de aprendizaje, un camino para ir aprendiendo. Es por ello que planteo la idea de investigar para aprender, a la vez que se aprende para investigar. Y todo esto tiene lugar en el camino, recorrido y proceso de la investigación.

La investigación narrativa aquí planteada se articula en base a tres ejes o aportaciones: un enfoque **autobiográfico**, en el sentido de que, a partir de mi recorrido y estando en relación con otras y otros, fui recogiendo la experiencia vivida para pensar la experiencia. Y es, justamente, por esto último, que este enfoque se articula con la **fenomenología-hermenéutica**, especialmente centrada en la educación. Es desde este prisma que, se fueron hilvanando ciertos elementos necesarios e imprescindibles para comprender los sentidos y significados que se iban construyendo y reconstruyendo desde mi mirada personal, pero también desde quienes acompañé y me acompañaron en este tejido. Y, finalmente, toda esa expansión metodológica no podría entenderse sin la mirada y la **perspectiva del pensamiento de la diferencia sexual**. Una mirada desde mi experiencia de ser mujer en el ámbito educativo, que ha determinado cuestionarme, y ha sido una revelación crítica ante el paradigma hegemónico de la construcción de conocimientos y su hacer reduccionista y simplificador; una mirada desde la óptica androcéntrica y patriarcal que excluye la diferencia y la alteridad de los sujetos a causa de su sexo.

Esta investigación educativa acerca de la experiencia ha requerido un entramado metodológico apoyado en diversos elementos que visibilizaron y pusieron en juego nuevas prácticas, las cuales estuvieron atentas y dispuestas a mantener lo vivo del proceso, y, por tanto, a:

[...] hacer transmisible algo de ese saber que la relación educativa requiere para renovarse, para no perder de vista la vinculación entre saber y vida, vinculación necesaria a su vez para encontrar el hacer político que la educación contiene: procurar la transformación de sí en el encuentro [...] una convivencia en la que el reconocimiento del otro, de la otra, haga posible un lugar en el mundo para cada cual y en la que el saber acerca del mundo en que vivimos suponga un mejor conocimiento de sí. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 67)

De este modo, el estudio no puede entenderse de manera fragmentada; todo es parte de la red que configura la intención, del hacer y vivir del tiempo dedicado a la investigación, y de las tramas y temas que fueron emergiendo y asumiéndose dentro de ésta.

Para comprender la dimensión y la importancia de cada una de las perspectivas que han contribuido a este tejido, es que me permito explicarlas de manera más detallada a continuación.

### 2.2.1 Investigación narrativa autobiográfica

Este proceso investigativo es mi primera pieza hilada, mi primer telar, mi primer tejido. Es la narración tejida de mi experiencia junto a la experiencia de otras, junto a quienes aprendí a mirar la relación educativa desde otra perspectiva. Desde la perspectiva de la experiencia, sin dejar de lado el sentido del habitar un cuerpo de mujer.

La investigación narrativa mueve, remueve y conmueve, porque el pensamiento no se mantiene estático ni es rígido, ni acabado. Por el contrario, es siempre vivo e insiste en despertarnos y en hacernos mover, pues “considera una epistemología y ontología basada en la comprensión del mundo a partir de la propia experiencia.” (Silva-Peña, 2017, p. 40). La investigación narrativa puede también ser frágil, porque se sale de ciertos límites y tradiciones del mundo de la academia por su naturaleza más personal, lo que, para mí, la hace más auténtica. Este tipo de investigación le ha dado sentido, en el ámbito pedagógico, a mi propia práctica, al poder ir reconfigurando mis maneras de entender y de comprender mi propia experiencia y la experiencia educativa. La investigación narrativa ha provocado, de cierta manera, una reconfiguración de mi lugar como sujeto del proceso investigativo y educativo que no estaba planteada inicialmente ante mis preguntas investigativas, sino que ha sido una consecuencia del propio proceso.

Las modalidades de las investigaciones narrativas docentes pueden trastocar las posiciones del sujeto y reposicionar a los sujetos pedagógicos (Suárez, 2015). La modalidad narrativa es capaz de: “conmover los emplazamientos relativos de los sujetos de conocimiento, desplazando a los docentes desde posiciones pasivas y receptoras, como “objeto” de intervenciones especializadas, hacia otras más activas que los incorpore en procesos de producción, circulación y validación de conocimientos pedagógicos” (Suárez, 2015, p. 3). Y me atrevería a decir que fue exactamente eso lo que ocurrió en mi caso, mientras y a medida que iba investigando junto a las mujeres de Duoda.

La naturaleza compleja de lo educativo -tal como la vida- es la que demanda un camino de exploración más sensible que no la fragmente y que dialogue con el propio lenguaje de la experiencia pedagógica y de investigación, lo cual yo he encontrado en la investigación narrativa, dado que **“la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método**

**de la investigación**(Conelly et al. (2006), p. 12). Es decir, que la narrativa posibilita indagar la(s) vida(s) y vivir la indagación para, en este caso, profundizar en una dimensión de lo educativo que es pensar la experiencia, tal como lo planteaba Dewey hace casi un siglo atrás (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014).

Por otra parte, es importante señalar que la narrativa comprende que la subjetividad no es solo una posibilidad o modo de entrada para construir la realidad social, sino que sin las experiencias vividas dialógicamente por los sujetos esa construcción social no es posible, tal como lo viene planteando Bolívar (2002): “la narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), **es una forma de construir realidad**, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bolívar, 2002, p.4).

Esta investigación requirió de un enfoque autobiográfico dada la coherencia que demanda, lo cual considero que es fundamental, cuando una se dedica a la formación docente y es educadora y formadora-acompañante de procesos pedagógicos. Mi rol como profesional de la pedagogía exige una mirada de los procesos educativos vividos en primera persona, tal y como se han ido relatando a lo largo de estas páginas. Sin embargo, es importante decir que este inicio autobiográfico tuvo el propósito de hablar desde mí (no de mí) para también mostrar los procesos de transformación que se dan en los espacios académicos pensados en primera persona (Ventura, 2010), procesos que es posible llevar a las propias aulas con la intención de desplegarlos como modo de abordar lo educativo, como modo de aprendizaje y de enseñanza a partir de la invitación que se hizo a las y los estudiantes de participar en este proceso, pues el enfoque autobiográfico es una proyección de lo personal a lo colectivo:

Esta búsqueda de la comprensión experiencial subjetiva no sólo es individual, sino también colectiva. Ello lleva a los investigadores y formadores a buscar fórmulas de investigación y formación basadas en las experiencias de vida de los individuos, de los grupos y de las instituciones. (López, 2007, p. 12)

De esta manera, las historias de vida -y las historias pedagógicas- fueron emergiendo del acompañamiento a las mujeres en el máster de Duoda y de su propia transformación como estudiantes a partir de su experiencia, a su vez que se entrecruzaban con mi propia biografía y me iban transformando no solo como investigadora sino también como formadora y

pedagoga en la práctica docente, en el aula, donde surgen nuevas historias. **Este entramado de historias de vida es lo que se denomina pedagogía narrativa.** Una pedagogía que recupera la experiencia educativa y la relata. Pedagogía que, al ser relatada, permite comprender los propios procesos educativos desde la recuperación de elementos autobiográficos puestos a pensar como recorridos de aprendizaje y como elementos pedagógicos para su análisis.

Para mí fue significativo descubrir que “la investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida” (Alliaud y Suárez, 2011, p. 7). Y que este ejercicio de pensamiento permite comprender e investigar la educación vinculada a la realidad viva, apegada a la experiencia vivida, y, por tanto, más humana y cuidadosa con los procesos personales y singulares.

Atender los relatos y las experiencias educativas biográficas y autobiográficas facilita la aproximación a una narrativa de la educación menos abstracta, más real y cercana a las singularidades y a las posibles diferencias de cada proceso educativo y, lo que yo considero fundamental, porque demuestra cuidado y reconocimiento sin afanes conceptuales generalistas ni homogeneizadores de lo educativo.

Una pedagogía narrativa busca ser: “una pedagogía que facilita el aprender de, sobre y con las vidas de los participantes de la exploración biográfica al operar transformaciones en los narradores, y entrevistadores e investigadores” (Sarasa, 2014, p. 160). Un claro ejemplo de este efecto transformador es el relato de Emma, una de mis estudiantes en Educación Social, quien escribía:

Es aquí en que me remito, de nuevo, a mis experiencias vitales en la educación, puesto que generalmente estas me han alejado de cuestionarme quién soy, arrebatándome durante largo tiempo la posibilidad de pensar y hacer aquello que yo quería sin establecer que es bueno o malo. Es esta misma educación la que determina a la diferente como la enemiga, sin reconocer la realidad diversa en que vivimos [...] (Autobiografía pedagógica de Emma. Barcelona, 2018)



También lo son las reflexiones nacidas y escritas en los diarios de clase, como el de Aida, otra estudiante de Educación social cuyas palabras cuentan:

Una de las cosas que me ha gustado de esta metodología, es el valor que añade a las propias experiencias e historias, porque me ha hecho entender cómo mis vivencias son herramientas para el aprendizaje, el desarrollo personal y profesional. Especialmente, me ha hecho reflexionar sobre la rigidez de la academia y la importancia que le atribuye al conocimiento de autores y las grandes autoras, consiguiendo así, que en mi proceso de aprendizaje deje de lado lo que sé, lo que siento, mis experiencias [...] (Diario de Aida, Barcelona, 2018)

Aprender es una experiencia común, una experiencia nacida en relación y que la narrativa es capaz de contar y de recuperar, de poner en palabras, el alma de lo vivido durante los procesos educativos e investigativos para luego ponerlo en común y socializar experiencias que permitan repensar eso vivido y convertirlo en pensamiento pedagógico y educativo.

La narrativa autobiográfica de alguna manera devuelve el alma y el sentir que habita lo educativo desde las voces en primera persona. Y que para mí no solo ha sido una manera de investigar y de aprender, sino que ha sido el modo en el que he vuelto a apasionarme y a creer en la educación como un lugar de relación y de encuentro. Un lugar del aprender y del ser.

### **2.2.2 Fenomenología-hermenéutica en educación:**

Profundizar en la **experiencia humana** como método de comprensión ha sido un trabajo de larga trayectoria en el campo de la investigación y, desde hace algunas décadas, con especial aplicación al campo de la investigación educativa. Uno de los principales pedagogos que ha aportado sustancialmente a este enfoque ha sido Max Van Manen, quien planteó una propuesta metodológica fenomenológica-hermenéutica con énfasis en lo que significa **estudiar la experiencia educativa**. Es a partir de su trabajo que varias de las decisiones para diseñar y llevar a cabo esta investigación fueron planteadas desde su propuesta y mirada pedagógica. Por ejemplo, la relativa a la comprensión de que el saber pedagógico -a partir de

pensar la experiencia- no es algo a lo que accedemos y que podamos poseer como tal, sino que solo se da si lo incorporamos repensando la experiencia, si lo convocamos en ese ir recuperando la experiencia. En ese proceso, se van generando las preguntas relativas a lo educativo nacidas en la mirada sutil y atenta de quien investiga. Van Manen (2003) dibuja el perfil de quien investiga desde la fenomenología-hermenéutica, como una persona capaz de construir conocimiento en base a su cualidad de “observador/a sensible de las sutilezas de la vida cotidiana” (Van Manen, 2003, p. 47), capaz de hacer lecturas atentas y cuidadosas de los significados que se encuentran sosteniendo la experiencia pedagógica. En definitiva, que presta atención a lo que va sucediendo mientras se investiga la experiencia. Visión que me facilitó el recorrido investigativo, a la vez que me exigía ir aprendiendo a entender la educación como la relación entre saber y experiencia.

La metodología fenomenológica huye, de forma consciente, de interpretaciones cerradas y de procedimientos dados capaces de entorpecer la mirada investigativa. Esta postura me atrajo porque es una manera de entender que se hace camino mientras se va andando, y que lo que se requiere es la atención plena a lo que va ocurriendo a medida que se investiga. Es decir, una postura que atiende el proceso sin presuponer y sin adelantar posibles hallazgos, pese a que es precisamente esa atención a lo que nos va sucediendo que acaba siendo la manera de investigar. Dicho de otra manera:

La metodología de la fenomenología es tal que postula un enfoque de la investigación que aspira a carecer de presuposiciones; en otras palabras, es una metodología que intenta protegerse contra cualquier tendencia hacia construir un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proyecto de investigación. Y, sin embargo, no es del todo incorrecto decir que la fenomenología y la hermenéutica, del modo que se describen aquí, tienen definitivamente un cierto *metodos*, es decir, un camino.” (Van Manen, 2003, p. 47)

La educación es ella misma un camino, un proceso donde se aprende y se enseña, donde sucede la relación educativa, donde transcurre el aprendizaje y donde se nos develan saberes y conocimientos que desde la pedagogía intentamos aprehender, y en esa tarea podemos cometer torpezas o bien abrirnos a su máxima comprensión. Fernando Bárcenas (2005) de forma crítica señala:

En sus pretensiones tecnocientíficas, el conocimiento pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas ha consumado sus propias renunciaciones. Las más significativas consisten en aquello en lo que una aproximación fenomenológica y hermenéutica se afianza, a saber: que no entendemos las cosas solo de modo intelectual o conceptualmente, sino que también podemos experimentarlas de forma corpórea, relacional y, sobre todo, en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y por eso tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y llamamos.” (Bárcena, 2005, pp. 62-63)

Es decir que la aproximación fenomenológica y hermenéutica de la investigación educativa tiene la cualidad de educar la mirada sobre el conocer, pero también se abre al sentir, y esto ensancha la mirada sobre la experiencia educativa y lo formativo del proceso de búsqueda de esta investigación.

Investigar la experiencia comporta el contar con la subjetividad como aquella que permite conocer y acercarse al fenómeno desde las vivencias personales, dado que “también la subjetividad humana posee validez óptica. En consecuencia, debe ser considerada también como «fenómeno», es decir, también ella debe ser investigada en toda la variedad de sus modos de estar dada.” (Gadamer, 1977, p. 308)

Solo de esta forma he podido poner en juego mi experiencia e indagar sobre el sentido de la misma para acceder al pensamiento y atravesar la realidad que se fue dando mientras compartía con las mujeres del máster de Duoda, y mientras fui trabajando con mis estudiantes en clase. Este proceso complejo y rico ha sido para mí la manera de evidenciar que la investigación iba transformando y convirtiéndose en ese **camino para pensar lo educativo, pero que a su vez era educativo**. Por tanto, ha supuesto un ir tejiendo de forma continua, convirtiéndose en ese continuum vital y experiencial. Gadamer (1977) señalaba: “toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia con el *continuum* de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial.” (Gadamer, 1977, p. 308).

Mientras aprendía a tejer, iba tejiendo y, a medida que tejía, iban surgiendo hilos pedagógicos donde atender y poner la mirada. Este proceso fue rico, pero también complejo porque exigía romper con las formas predeterminadas con las que yo misma me enfrentaba a la investigación y que podían estar dotadas de prejuicios y saberes ya dados en mí; que podían interrumpir mi comprensión de aquello que iba sucediendo o, por el contrario, que me facilitaban avanzar en la indagación y la atención a la experiencia. En todo caso, no hui de ese proceso y fui dejando que tuviera lugar aquello que iba sucediendo y sucediéndome, confiando en mi propia mirada, dejando que resolviera y atendiera aquello que en ese momento sentía que podía atender. Yo me entregué a la confianza de mis intuiciones y percepciones para que fueran revelando el sentido en mí y así, a partir de estas, ir tejiendo. A medida que tejía los sentidos, significados también lo hacían. Fernando Bárcenas señala:

El mundo al que llegamos por el nacimiento tiene una naturaleza fenoménica. Y esto supone que las cosas no simplemente están ahí, sino que aparecen, es decir, se nos muestran y tienen significado para la percepción -porque son un cuerpo, como nosotros-. Tienen significado para la mirada y para los sentidos. (Bárcena, 2004, p. 124)

En educación, es esencial conocer el lugar y la posición desde donde se mira. Yo había iniciado la investigación molesta por la posición de mi mirada y por aquellas establecidas con cierto tono de superioridad en la teoría pedagógica respecto a las prácticas educativas, y diría que esto tenía que ver con no escuchar ni mirar las experiencias de quienes se encontraban en lo educativo, ni siquiera la mía, lo cual revela una posición de la mirada que Skliar (2017) expresa así:

Si lo que hay ante una imagen es exposición, la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. (Skliar, 2017, p. 38)

Y fue precisamente la investigación narrativa -con sus enfoques y perspectivas- la que me facilitó que investigara sobre la experiencia como experiencia educativa. Entonces el proceso que fue aconteciendo durante la investigación se convirtió en el lugar para poder reflexionar y reeducar mi mirada pedagógica. La investigación fue la que posibilitó un proceso reflexivo a medida que la práctica y la experiencia educativas estaban siendo pensadas. Este hecho me

permitió ir entretejiendo con palabras el camino para dar sentido educativo a lo que acontecía, a la vez que transformaba mi mirada (y mi estar mirando) durante la indagación.

Es este hecho el que en este momento me permite hablar de la investigación de la experiencia como proceso de aprendizaje, puesto que ayuda a entender la educación como reflexión de la experiencia. En esta misma línea Bárcenas (2005) entiende:

Se trata de pensar la educación como una *experiencia reflexiva*, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un *momento hermenéutico*, que piensa esa práctica como la *práctica de una conversación*; un *momento ético*, que piensa la educación como la *práctica de un compromiso* con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y un *momento político*, que piensa la *educación como acción*, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad y la pluralidad. (Bárcena, 2005, p. 28)

La educación como experiencia reflexiva puede advertirnos sobre nuestra mirada y nuestras palabras para nombrar lo educativo de la misma, y puede darnos pistas sobre si estamos permitiendo la libertad y la creación en la relación educativa. Vivir el recorrido investigativo como modo de reflexión me facilitó la interpelación, y dio lugar a más preguntas en torno a la educación y a la experiencia de las mujeres en educación. Esta condición hermenéutica es la que fue conformando la comprensión, mi comprensión, sabiendo que no podía desprenderme de mi subjetividad ante lo que iba sucediendo; en todo caso debía darle lugar. Al respecto Gadamer (1977) expone:

La esencia de la *pregunta* es el abrir y mantener abiertas posibilidades. Cuando un prejuicio se hace cuestionable, en base a lo que nos dice otro o un texto, esto no quiere decir que se lo deje simplemente de lado y que el otro o lo otro venga a sustituirlo inmediatamente en su validez. Esta es más bien la ingenuidad del objetivismo histórico, la pretensión de uno puede hacer caso omiso de sí mismo. (Gadamer, 1977, p. 369)

Así pues, fue tomando sentido la investigación como experiencia, a la vez que la experiencia de las mujeres y la mía dotaba de sentido educativo lo que íbamos viviendo. Y con ellas se fue creando una lengua capaz de nombrar lo que hacíamos, lengua que está llena de

experiencia, que nombra aquello que queremos y tenemos para decir respecto a nuestras prácticas y experiencia en educación, y que fue emanando a medida que se iba indagando y pensando la experiencia.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico en educación posibilitó dotar de sentido y significado lo que se iba viviendo. Permitió crear un lenguaje pedagógico capaz de poner en el centro la experiencia tejida en relación, admitiendo la misma como suceso en el que se dialoga y reflexiona para pensar. Un suceso que finalmente se convirtió en el modo para poder narrar e ir nombrando mi experiencia y la de las mujeres, sin estar pendiente de la tiranía de los sentidos establecidos, sino el que se fue creando y descubriendo en relación. Fue en ese hacer que pude ir pensando mientras investigaba, y el que viví como un proceso de transformación dispuesta a las preguntas que iban abriéndose en mí y que, a su vez, se abrían al conocer y al comprender. Se dice que:

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo”. (Freire, s.f., p.11 citado por Fink, N. y Merchán, C., 2018).

Pensar la experiencia, mientras se la pone a pensar, se convierte en una manera de estar y de atender búsquedas. Es una manera de investigar cuyos márgenes no son claros, pero que fui asumiendo para encontrarme y, justamente en ese encontrarme, para darle sentido a mi práctica educativa.

### **2.2.3 Pensamiento de la diferencia sexual**

Las perspectivas teóricas del conocimiento académico, y por consiguiente de la educación, han sido creadas bajo una concepción *patriarcal* de la sociedad, es decir bajo “la hegemonía masculina en el sistema de símbolos [...] y la falacia androcéntrica elaborada por las construcciones mentales de la civilización occidental” (Lerner, 2017, p. 328). El sistema patriarcal pretende la hegemonía del sentido del mundo, y dispone el orden de las cosas afirmando que las mujeres somos seres humanos de inferior rango; así pues “el contrato patriarcal, que no es más que la resignada asimilación de que los hombres continúen siendo el centro de la esfera pública y la medida de todas las cosas” (Pateman, 2019, p. 93).

Por todo ello, sabemos que esa mirada está sostenida desde una relación de poder centrada en el *contrato sexual*, al que se refiere Carole Pateman (1988), se refiere como el contrato que determina las relaciones y que narra una historia de sujeción frente a la historia de la libertad del contrato social. Ella señala que: “narrar la historia del contrato sexual es mostrar cómo la diferencia sexual, qué es ser “hombre” o “mujer”, y la construcción de la diferencia sexual como diferencia política, es un punto central para la sociedad civil”(Pateman, 2019, p. 188), que ha ido determinando maneras de entender y posesionarse en el mundo, dentro y fuera de este sistema, y que ha influido (y lo sigue haciendo) en la educación y la concepción teórica del conocimiento y de su práctica, como bien sabemos.

Desde hace algunas décadas, la teoría del conocimiento se ha ido transformando gracias a la toma de conciencia y postura de diferentes colectivos sociales, que fueron posicionándose en la reclamación por diversificar las formas de comprender y configurar el mundo. Es así como las teorías críticas en educación, que ya venían centrando su trabajo en develar las relaciones de poder a través de la idea de clase, dieron paso al surgimiento de teorías post-críticas que amplían esa desigualdad a otras ideas como la de etnia, la multiculturalidad o el género y la diferencia sexual (Tadeu da Silva, 1999). Esta última es, precisamente, una perspectiva importante en esta investigación para comprender una de las aristas de la experiencia educativa, y del pensar la experiencia, desde un otro lugar que ha sido posible gracias a las feministas académicas.

En esta investigación, y como ya se ha venido diciendo, el lugar en el que me sitúo como investigadora y como docente plantea lo educativo desde la perspectiva feminista del pensamiento de la diferencia sexual. Se trata de un recorrido (camino) de traslación y transformación que permite comprender lo educativo a partir del diálogo con la experiencia educativa y que reconoce los itinerarios propios y las experiencias singulares como herramientas de revisión de los códigos y de los sistemas de creencias. Por tanto, provoca una desarticulación del dispositivo de socialización diferencial de género y sexo de los sistemas patriarcales y la desarticulación como modelo académico y de sus postulados en la construcción de teorías del conocimiento.

Además, planteo esta perspectiva por una necesidad de orden y de nombrar lo real en el mundo, tanto en la educación como en la investigación educativa, ya que el reconocimiento y **la toma de conciencia de tener y vivir un cuerpo de mujer** (y de hombre) supone

también tener una experiencia única y singular que puede dar sentido y significación a la vida. Por ello, se la pone a pensar en esta investigación como parte y esencia de la misma experiencia.

He querido investigar la experiencia educativa desde la diferencia sexual a raíz de una necesidad propia que plantea un nuevo orden y da sentido al propio aprendizaje en un sentido político y científico. Yo no inicié esta investigación con mujeres para mostrar prácticas feministas en educación específicamente, aunque lo sean; lo hice porque sabía y sé que no se puede dar por supuesta la sexuación humana.

Dar por supuesta la sexuación humana es un atajo, que tienta, y mucho, porque el cuerpo se obstina en ser, y esta obstinación suya disminuye la productividad y la eficacia que la vida actual exige implacablemente. Como cuando se habla en masculino pretendidamente universal alegando una supuesta economía del lenguaje. Pero es un atajo que lo que más abrevia es la felicidad de estar vivo o viva en coincidencia con el propio ser. Lo cual no es esencialismo, como se sigue diciendo a veces cuando da miedo hablar de verdad, sino ganas de vivir. (Rivera Garretas, 2012, p. 11)

Y porque cuando se está atenta a la propia experiencia y al pensarse desde el cuerpo, una se transforma. Es que pensarse transforma, te transforma, como también lo hace o pretende hacerlo la educación. Rivera Garretas (2012) dice:

Hoy se habla mucho de educación porque se espera de ella, y con razón, que modifique o invierta el signo negativo con el que desde hace unos pocos años nuestra sociedad, antes eufórica, se describe a sí misma. Se espera mucho de la educación, pero, al mismo tiempo, se da por supuesto que ya se sabe lo que la educación es, lo cual lleva a creer que lo único que hace falta es proponer y consensuar los puntos principales de su próxima reforma. (Rivera Garretas, 2012, p. 12)

Y precisamente para que ni el ser mujer ni la educación se den por supuestas es que me planteé darles cabida, acoger su sentido en mí y en lo educativo que se fue viviendo durante la investigación, con la idea de reflexionar y crear pensamiento desde ese pensar la experiencia desde los cuerpos. Esta perspectiva se dio cuando comprendí que las profesoras del máster



de Duoda trabajaban en esta línea, lo cual, de cierta manera, me obligó a aprender, a vivirlo y a ponerlo en práctica a medida que avanzaba en la investigación.

Es un modo de pensamiento más libre y sin guion, que permite visibilizar la experiencia de las mujeres, sin negarles/negarnos ser parte de la narración pedagógica. Y que contribuye a una narrativa de la realidad educativa, más real, sin ocultar ni negar la presencia a quienes estamos dentro y que contribuimos a la creación de los sentidos educativos. Las mujeres también tejemos lo educativo y, de este modo, aportamos en el debate y la conversación de lo pedagógico con nuestras experiencias en femenino.

Luxán y Azpiazu (2018) dicen que las epistemologías feministas evidencian lo absurdo que es hablar de objetividad científica, dado que se trata de un constructo teórico del pensamiento masculino. Ellas hablan de la necesidad de repensar y replantear las formas de entender el saber y el conocimiento. Señalan al respecto:

Las críticas epistemológicas feministas evidencian que la neutralidad y la objetividad de la ciencia son falacias que esconden el sesgo sexista en el que ésta se ha basado, y que sigue rigiendo muchas investigaciones. Sin embargo, algunas autoras van más allá y sostienen que una reforma del proyecto científico está destinada a fracasar y que es necesaria una total deconstrucción de los postulados heteropatriarcales y coloniales. En este sentido las feministas decoloniales nos recuerdan que nadie ha de representarles o hablar por ellas, que los saberes subalternos tienen que ser valorados y se tienen que eliminar las barreras para que éstos ocupen su lugar en los espacios de producción de conocimiento. (Luxán y Azpiazu, 2018, p. 5)

En todo caso, es bien sabido que el pensamiento binario, característico del sistema patriarcal, opone la razón y el sentir, como opone la cultura y la naturaleza. Y que esta manera dialéctica de entender y hacer, lo único que concibe es establecer categorías cerradas e interpretativas muy reduccionistas de la vida. Por consiguiente, también reduce las maneras de responder a las búsquedas y a los procesos de indagación, y limita la posibilidad de aprendizaje que la experiencia que en esta investigación se planteó precisamente como el camino para la comprensión y el aprendizaje. La filósofa, física y referente feminista, Vandana Shiva (2014), explica -en torno a la mirada reduccionista de la ciencia patriarcal- lo siguiente:

La ciencia moderna se presenta como un sistema de conocimiento universal desprovisto de valores que pretenden haber alcanzado, gracias a la lógica de su método, conclusiones objetivas sobre la vida, el universo y casi todas las cosas. Esta corriente dominante de la ciencia moderna, el paradigma reduccionista o mecánico, es una proyección específica del hombre occidental [...] proyección occidental, de orientación masculina y patriarcal que implica necesariamente la subyugación tanto de la naturaleza como de las mujeres. (Shiva, 2014, p. 73)

Todo esto resulta cansador y genera hastío respecto de las interpretaciones y la prepotencia de las lecturas teóricas de las ciencias sociales, en las cuales la diferencia sexual, y todas las otras diferencias, se viven como amenaza y por ello se tiende a cancelarlas bajo el discurso de la falsa igualdad, cuando en realidad es bien sabido que:

Lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. **Hemos contrapuesto igualdad a diferencia** cuando en realidad **no es posible conseguir una verdadera igualdad sin mantener las diferencias**. Lo contrario no sería más que una colonización a saco. (Sendón de León, 2002, p. 22)

El pensamiento de la diferencia sexual me permitió desplazar los marcos conceptuales para situar lo que es y lo que existe en educación fuera de los márgenes de los sistemas cognitivos patriarcales. Y me ayudó a replantear y resituar la concepción de la diferencia para ubicarla como posibilidad, y para romper con esa especie de manía academicista de ir dando respuestas viejas a algo nuevo. El pensamiento de la diferencia sexual me ayudó a pronunciar estas palabras:

El patriarcado ha terminado. Ha perdido su crédito entre las mujeres y ha terminado. Ha durado tanto como su capacidad de significar algo para la mente femenina. Ahora, perdida esa capacidad, nos damos cuenta de que, sin ella, no puede durar. (Librería de Mujeres de Milán Rivera Garretas, 1998, p. 2)

Esta sentencia me fue ayudando a dejar de reconocer el peso de lo patriarcal y su influencia ejercida sobre mis maneras de entender la vida. Como gesto simbólico, fue favoreciendo la comprensión del conocimiento desde otro lugar, y situando el conocimiento propio,

posesionando la responsabilidad de la acción educativa en primera persona, en mí, y sin excusas ni imposiciones que cancelaran mis deseos y mis propios recorridos. Me fue dotando de libertad.

El feminismo y el pensamiento de la diferencia sexual es, sin duda, **el lugar** que puede promover la revisión de los propios contextos relacionales que se dan en la educación, así como en la identificación, la conciencia y responsabilidad en la práctica profesional respecto a la cancelación de las experiencias y los cuerpos. Y que abre la mirada para tejer nuevas respuestas a la realidad compleja. Así lo viví yo.

Indagar bajo esta perspectiva acabó dibujando y otorgando un lugar político a la investigación. Piussi (2013) dice:

La política de la diferencia sexual ha definido esta transición epocal como el fin del patriarcado. Se trata de la política que pone en el centro de su propia actuación los vínculos entre mujeres y la mediación primaria, es decir la obra -más femenina que masculina-, de tejido de la civilización, la vida y el mundo hecha diariamente más allá (y no en contra) de las mediaciones segundas (masculinas) representadas por las instituciones, las leyes, los códigos científicos y los lenguajes especializados y convencionales, que son unos instrumentos limitados y que a menudo se revelan como un obstáculo para la solución de los verdaderos problemas. (Piussi, 2013, p. 223)

La diferencia sexual es una práctica que enseña la importancia del saber vinculado a la vida y la experiencia de cada una y cada uno de nosotros, y que permite la narración de las experiencias como un marco teórico viviente. Un marco en el que cabe la alteridad y la diferencia, y que rechaza la regulación y la exclusión de las experiencias y procedimientos a favor del orden establecido. En este sentido, y para explicarme mejor, recupero la visión de las mujeres de Diótima (2003) al respecto:

La subordinación de un sexo al otro es una manera práctica de resolver el problema del sujeto humano que no es uno sino dos. Una solución usada tradicionalmente para regular las relaciones entre los dos sexos que ha sido adoptada también por la filosofía y la ciencia para poder atribuir al sujeto del conocimiento la cualidad de ser uno y

simple, es decir no tocado por la particularidad de su cuerpo sexuado y como tal opuesto al objeto múltiple y en devenir de su conocimiento. (Diótima, 2005, p.10)

El pensamiento de la diferencia sexual permite explorar y significar los sistemas de construcción de lo humano en la educación a partir de la experiencia del cuerpo como metodología para hacer un análisis y para decidir libremente significar la experiencia. Posibilita la autorización de la propia voz y del sentir de la experiencia sexuada. En definitiva, da paso a un desplazamiento singular que abre a la transformación del mundo porque deja de reconocer el orden de lo patriarcal. Se vuelve una manera subversiva frente a éste y posibilita narrar otras historias, generar otros contenidos. Otras historias educativas nacidas en la práctica de la libertad. **Reconoce y crea experiencias y relaciones con otro orden simbólico, un orden aportado y tejido por mujeres.** Y que yo he querido contar aquí gracias al situarme desde la mirada feminista propia de la diferencia sexual.

### 2.3. Kit de utensilios metodológicos

Este tejido educativo, tal y como lo he venido relatando, fue un proceso de aprendizaje y de creación para la transformación. Ha sido interesante e intenso ir convirtiendo un ovillo en un telar, una madeja en unos peucos, un proceso de investigación en un aprendizaje, una mirada en un saber. Y cada paso ha sido posible a partir de la utilización de ciertos utensilios (herramientas, técnicas y recursos) metodológicos que me posibilitaron unir puntos, entrelazar ideas, destejer, rehacer, elegir colores y tonos con los que ir tejiendo, aquellos utensilios con los que pude ir tejiendo la experiencia educativa y el camino para investigarla.

Investigar la experiencia es un proceso de creación que requiere de atención y de disposición para acercarse a ella. Para mí supuso también aprender a investigar de forma consciente buscando mi comodidad y mi postura -como lugar- a medida que avanzaba; mientras que en esa búsqueda iban surgiendo preguntas tan básicas, aunque necesarias: ¿cómo se teje la experiencia? ¿cómo accedo a ella? ¿con qué la capto? ¿cómo la capto? ¿cómo la pongo a pensar con las otras y con los otros?

Más tarde comprendí que la experiencia irrumpe, se presenta y una debe saber acogerla sin más ya que, “la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de manera realmente impenetrable” (Gadamer, 1977, p. 428). Eso quiere decir que había que pensarla para que emergiera. Por tanto, se trataba, entonces, de un proceso de pensamiento que dotaba de sentido a lo vivido para que irrumpiera y se abriera paso como experiencia. La experiencia es, entonces, aquello que da y nos da sentido de lo vivido. “La pregunta por la experiencia que tenemos puede reclamar tanto los relatos de lo vivido, de aquello en lo que hemos estado inmersos y a lo que allí hicimos o nos sucedió, como lo que hemos sacado de ello” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 26).

Y en ese ir pensando y haciendo fue cuando vislumbré los modos y las herramientas que me iban posibilitando acercarme a la indagación de la experiencia, Maneras y modos que desarrollo a continuación: atender la mirada, conversar y escuchar y leer y escribir.

### **2.3.1 Atender la mirada**

Me resulta difícil pensar lo educativo sin el atender y el mirar como verbos ineludibles en la relación educativa. Son verbos que señalan acción conjunta. Juntos dotan de sentido el encuentro y convocan a otros verbos a unirse a la relación educativa como pueden ser el cuidar, querer, desear. La mirada atenta habla de cuidado, de amor y de deseo por lo educativo. Si se atiente, es decir si se presta (y pone) atención, de forma consciente a la mirada, podemos ver que se nos abre la presencia de alguien y de algo, que viene, o que vamos a su encuentro. Atender la mirada nos permite ver y encontrar.

Durante todo el proceso investigativo he tenido que ir educando mi mirada atenta, dado que debía acercarme de otro modo y desde otro lugar a ver lo educativo y a quienes allí estábamos. No podía tan solo observar, observaba para mirar porque el mirar supone otras más cosas. El mirar reconoce y acoge, permite ver. Pero ¿desde dónde vemos? Vemos desde lo que somos, vemos con nuestro ser y nuestro saber, es decir:

El mundo es *lo que vemos* y, sin embargo, necesitamos aprender a verlo. En ese sentido debemos primero igualar esa visión con el saber, tomar posesión de ella, *decir* lo que

es *nosotros* y lo que es *ver*, hacer pues como si no supiéramos nada, como si tuviéramos que aprender todo al respecto. (Merleau Ponty, 2010, p. 18)

Vale decir, que para ver debemos hacer una especie de suspensión consciente de nuestro saber porque puede interrumpir o entorpecer la mirada para ver aquello que está sucediendo en la educación. Este ejercicio fue mi apoyo a lo largo de la investigación porque de alguna manera estuve alerta a que mi mirada no nublara todo, más si mi mirada venía con “graduación alta” de la pedagogía de la carencia, esa pedagogía que solo ve lo que falta, lo que no hay y se olvida de ver lo que sí hay. Por tanto, debía ir graduando de forma consciente mi mirada y mis gafas para mirar.

Atender la mirada me permitía ir captando lo que sucedía en las clases del máster y en las mías. Esto me facilitaba recibir y acoger en mi mirada a las mujeres, a mis estudiantes y a mí misma. Atender la mirada en esta investigación me supuso disponer de muchos espejos a través de los cuales podía ir mirando y atendiendo formas de estar, sentir y sucesos. Y no me resultaba fácil, sin embargo, fui observando que a medida que me relajaba y me dejaba sorprender, la experiencia se mostraba. Entonces, la cosa resultaba menos tensa y mucho más fácil para mí, y para quienes se encontraba conmigo. Atender la mirada, era pues, despojarse de aprendizajes instaurados y de enfoques prepotentes y simplificadores de la realidad.

El proceso de investigación evidenció que hay modos de ver, modos del mirar, porque el investigar la experiencia no es algo que sea claramente observable, requiere de la relación para que pueda ser investigada. Si yo quería conocer y acercarme a la experiencia de las estudiantes debía acercarme a ellas, preguntarles, leer sus diarios y en ese mi hacer la mirada -mi mirada- no podía ser invasiva, ni evaluativa, menos juzgadora, la mirada debía ser cuidadosa, abierta, bonita. Una mirada atendida y que atiende. En este sentido Bárcena (2004) expresa:

Hay modos de ver a los demás en los que la visión, en vez de avergonzar, deja ser al otro en lo que es. Es una mirada que se desliza en el silencio. Quiero sugerir que esa mirada necesita que la memoria excesiva calle en su ruido para permitir el silencio y la escucha de una mirada poética. (Bárcena, 2004, 121).

Atender la mirada sería pues también entrar y estar en silencio para escuchar -idea que ya fui compartiendo al inicio de este informe-. Atender la mirada es invitar al silencio y a la calma.

Una vez fui aprendiendo a atender la mirada, vino la necesidad de la palabra para nombrar y para escribir lo que miraba, “la vista llega antes que las palabras. Primero miramos, luego decimos y nombramos” (Bárcena, 2004, p. 177). Ese escenario que me llevó a comprender que para escribir hay que haber visto primero.

Y de repente me viene a la cabeza, mientras escribo, la frase: “ver para creer”, frase que siempre me ha rechinado porque parece nacida de la desconfianza y con afán demostrativo y verificativo, propio de cierta academia científicista y que ha contaminado las ciencias sociales. En este caso, la idea que intento compartir no tiene que ver con un sentido de comprobación y de evidencia de los hechos, sino de que **el mirar abre a la búsqueda de la palabra**. Aquello que es mirado, luego será dicho pensado, escrito, y no al revés. Aunque la tendencia sea partir de la teoría abstracta (lo escrito) para luego ir a mirar lo de fuera buscando aquello que dice lo escrito. Una tendencia de investigar partiendo de la teoría sin mirar lo que ocurre frente a nuestros ojos.

Este hecho me hace deducir que no sabemos mirar, de ahí la importancia de atender la mirada. Para conocer, para saber y para aprender debemos observar y mirar, ver y volver a mirar. “El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula” (Zambrano, 2011b, p. 148). La mirada, entonces permite saber y conocer.

Y, finalmente quiero señalar, que atender la mirada hacia los demás y hacia afuera es esencial al investigar, como es igual de esencial que esa mirada atienda lo personal, que vaya hacia una misma, hacia uno mismo. En este sentido, el proceso se convierte en una oportunidad para repensar la propia práctica educativa. En mi caso provocó una relación directa entre lo que miraba fuera y se me removía por dentro. Recurro a las palabras de María Zambrano para expresarme mejor:

Mas al mirar simplemente -al mirar para ver- tenemos el sentir de que nada es lo que perseguimos, y por ello se lanza la mente más allá de lo visible, halla la unidad. Y no

parece hasta ahora haber hallado nada que se asemeje más a eso, perseguido y no logrado, que la unidad invisible. (Zambrano, 2011b, p. 165)

Hecho que compruebo en mi propia experiencia. **Mirar abre la mirada hacia una misma**, mirar una lo que miro con lo que soy. Es de esa unidad que entiendo habla Zambrano. Y que me resulta fascinante porque mirar la experiencia permite mirar la propia.

Mirar es, entonces, tener cuidado, guardar, tener miramientos con lo que se ve: cuidar lo que se ve y protegerlo. En este sentido original, mirar es cuidar lo que se ve, poner cuidado con lo que se mira y con la intención que se pone en el ojo que mira. (Bárcena, 2004, p. 129)

La educación requiere de nuestra mirada, pero de esta mirada atenta y cuidadosa, que va ejercitando la toma de conciencia durante el proceso de investigación y que se me ha revelado como herramienta de indagación y como resultado de ésta.

### 2.3.2 Conversar y escuchar

Otro de los hallazgos más bonitos e importantes que me ha ofrecido este recorrido investigativo ha sido entender la conversación y la escucha como modos de indagar.

La relación es un espacio de encuentro y ese encuentro, para que lo sea verdaderamente, necesita de comunicación, de herramientas que lo posibiliten. Y es el **conversar y el escuchar que aparecen como piezas e instrumentos válidos para mediar el encuentro con el otro**, porque dan la posibilidad de incluir el cuerpo en esa relación dotando, de información y saberes puestos al servicio para investigar la experiencia y para narrarla. Son modos narrativos, modos narrativos orales y escritos.

En la conversación y en la escucha, surgen lenguajes que narran lo educativo, que expresan concepciones y formas de ver, de sentir y de pensar. Es por lo que se puede decir que conversar y escuchar, no son solo una cuestión de habla (Van Manen, 2003). Son también una cuestión educativa, una cuestión investigativa y fenomenológica, dado que la conversación emana datos sobre lo que somos y lo que sentimos. La conversación revela experiencia y a partir de ella podemos “descifrar lo que se siente, percibir con cierta nitidez



lo que dentro de uno mismo pasa, es una exigencia del ser persona. La vida que dentro de nosotros fluye pide cierta transparencia” (Zambrano, 2011a, p. 53). La conversación abre a la experiencia y, de nosotras/os depende ponerla a pensar y convertirla en saber.

En el conversar sucede lo narrativo, dado que la conversación es una narración de alguien frente a algo, también frente a su experiencia. La conversación expresa maneras de entender y de sentir de una forma más natural que por ejemplo puede suceder en una entrevista. Yo he vivido la entrevista como un dispositivo que determina aquello sobre lo que hablar, sin embargo, la conversación era como un ir haciendo de forma más narrativa y atenta al sentir. Por esta razón en esta investigación se habla de conversaciones y no de entrevistas. No hice ni llevé a cabo ninguna entrevista, todas fueron conversaciones.

La conversación se presta a recibir mejor la alteridad, ofrece un lenguaje y un estar más amoroso y abierto, menos estructurado, por tanto, más verdadero, más espontáneo. La escritora Carmen Martín Gaité (1988) concebía la conversación de la siguiente manera:

La conversación es parecida a los apuntes en sucio, con sus tachaduras, sugerencias y cabos sueltos. Digo la conversación cuando es el encuentro de dos manos tendidas, de dos balbuceos que se buscan uno a otro, no cuando lo que se intenta es fascinar o convencer sin vuelta de hoja (Martín Gaité, 1988, p. 233)

La conversación favorece a establecer una relación más íntima y posibilita, además indagar sobre las narrativas que nos conforman mientras estamos en conversación. En la conversación alguna persona narra y otra escucha y en ese ir conversando una va reflexionando, pensando, intercambiando ideas, pero a la vez vamos cambiando y desplazándonos de lugares, del hablar y escuchar, al escuchar y hablar, mientras un entretejido de sentidos se va construyendo. La conversación, por tanto, es un hecho relacional y de intercambio. No se puede conversar sin que haya *otro* que escuche o bien *otro* que te haya hecho decir y pensar algo. La conversación puede darse con una autora, con una misma, con la amiga, con las participantes, pero **siempre exigirá ponerse en relación**. Y para investigar la experiencia es indispensable darse a la escucha y a la conversación.

La conversación en esta investigación dio paso a la reflexión y a la toma de conciencia sobre lo educativo de la misma. Una de las estudiantes del máster escribió en su diario, a propósito de nuestras conversaciones durante la investigación, lo siguiente:

Hoy después de la clase me quedé a hablar con Amparo sobre mi experiencia académica en este máster y en mi vida en general para su tesis. La mayoría de nuestra conversación resultó un intercambio de palabras que no necesariamente quedaron bajo el paraguas de la semántica de nuestra relación en el aula en lo que concierne al máster o a mis experiencias formativas—siendo el tópico de la tesis lo que muchas/os intelectuales consideran como los parámetros de una investigación. [...] Al final de mi conversación con Amparo, dije algo que me hizo darme cuenta luego de que no solamente las restricciones las puede imponer el/la investigador/a, sino que las limitaciones las pueden imponer muchas personas cuando la investigación versa sobre sí mismas y tienen conciencia de que está teniendo lugar. Después de ver la hora y darnos cuenta de que era tarde, tuvimos que irnos a casa. Y me pensé que no conversamos sobre los temas que motivaron inicialmente nuestro encuentro para hablar, pero que todo lo que hablamos me hizo pensar mucho. (Diario de Anna. Barcelona, 2011).

Anna comenzó a pensar lo vivido a partir de nuestras conversaciones. Ella y yo íbamos descubriendo que el conversar nos llevaba por caminos no trazados, pero que posibilitaban pensar nuestra experiencia mientras nos dábamos a sus tiempos y modos. La conversación permitió que nos fuéramos escuchando. Este hecho me hace constatar que en la **conversación se aprende a escuchar y se aprende a callar, se aprende a estar atenta/o.**

Es necesario escuchar las voces que quieren conversar en educación. No sé muy bien si como educadora daba tanta importancia a la escucha, en todo caso este proceso me ha permitido pensar al respecto. En educación debemos facilitar la conversación y la escucha como camino de aprendizaje. Fink y Merchán (2018) proponen que en la educación de niñas y niños es importante entregarse a la escucha:

Se trata de escuchar realmente lo que tienen para decirnos, de tomar nota de sus palabras, acciones y sentimientos; porque tienen mucho para aportarnos. Tampoco

se trata de abandonar el lugar de personas adultas educadoras, sino de cambiar el sentido de una educación sorda y domesticadora por una educación dialógica. Escuchar atentamente, de verdad, tomando sus aportes, nos permitirá reencontrarnos con nuestra propia niña y nuestro propio niño interior. (Fink y Merchán, 2018a, p. 7)

Así pues, habrá que estar atenta a la escucha de todas las personas, de todas las edades, en todos los formatos y en todos los espacios. Y esta investigación posibilitó que yo viera la necesidad de estar atenta a la escucha y dispuesta a la conversación con las mujeres que en ella aparecen.

La conversación como herramienta metodológica me permitió hablar sin guiones. Sabía que así podría dar con la experiencia. Por ello diré que todo el trabajo de campo se fue tejiendo en base a esos encuentros conversacionales, en esos espacios no pautados que se iba dando a medida que conversábamos. Diría que la propia conversación propiciaba el tono de nuestro encuentro y de nuestras reflexiones. La conversación es en sí misma una cuestión dado que permite pensarla. Carlos Skliar (2017) al respecto señala que el conversar permite imaginar nuevos mundos:

Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo con éste mundo, no apenas con el que de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente. (Skliar, 2017, p. 15)

La conversación fue espacio para la narración, dado que en el conversar narramos lo que sentimos, expresamos y en este ir conversando se fueron dando las tramas del tejido. Para los intelectuales franceses de la Ilustración, “la conversación era ante todo un método de pensamiento.” (Craveri, 2003, p. 427), para mí fue la clave para comenzar a hacer pensamiento de la experiencia y fue la manera de aprender más sobre lo que es estar en relación.

**La conversación** también fue **un espacio de intercambio**, la conversación **puede crear y ser espacio**. Así lo he vivido y lo he ido confirmando no solo durante el acompañamiento a

las mujeres del máster sino dentro de mis clases. Plantear la conversación puede ser un método para aprender. Lo fui confirmando en los relatos que pedía a mis estudiantes en los que se recogía la conversación como forma de aprender y de pensar. Mar, una estudiante, escribía al respecto:

En definitiva, en esta asignatura he aprendido a partir de mí y de mis compañeras, quienes me han acompañado a adentrarme en un proceso ¡tan precioso! Y que he podido iniciar gracias al ambiente que, entre todas, hemos creado. Un ambiente seguro, de confianza, alejado de prejuicios donde lo único que hemos hecho ha sido narrar nuestras historias y conversar. Cada clase era una sesión de conversación muy potente. (Autobiografía pedagógica de Mar. Barcelona 2019).

La conversación fue ese espacio donde ocurrían cosas. **La dimensión espacial de la conversación tiene una potencia inmensa para investigar y para aprender**, fue allí donde se desplegaron sucesos que contribuyeron a nombrar, a comprender y a resignificar la experiencia. La conversación fue abriendo un lugar para que otra academia surgiera, a la vez, hacer academia desde otro lugar. Es decir, la conversación puede ser el espacio y lugar simbólico en el que es posible transformar lo que se ha instalado como “lo” académico convencional.

Otra manera de vivir las conversaciones fue lo que, con mi directora, Susana Orozco-Martínez, quisimos llamar **conversaciones de pasillo**. Eran esas conversaciones que se daban mientras íbamos hablando de la tesis, de los hallazgos, las tensiones de mi tejido en torno a la cuestión investigativa. Nuestros tiempos y estilo de vida, hacían que aprovecháramos los encuentros de pasillo dentro de la Universidad para crear pensamiento. Ella hacía que conversáramos sobre mi proceso de forma espontánea y en ese ir conversando yo iba vislumbrando hallazgos y replanteando mis pasos y definiendo qué hilos seguir. Las conversaciones de pasillo eran tutorías en torno a mi trabajo investigativo para conversar en torno a la tesis, pero en el que evitábamos (no sé si de forma voluntaria) darle un tiempo institucional. Diría que por eso eran tan habituales y fructíferas las conversaciones de pasillo, conversaciones de cafetería y de viajes en coche.

El espacio para conversar fue un elemento para tener en cuenta. Susana Orozco-Martínez (2009) precisamente había escrito ya sobre los tiempos y los espacios para la relación. Al respecto señalaba:

Los tiempos y espacios institucionalizados para las relaciones, son tiempos y espacios limitados por un periodo cuya duración está determinada administrativamente. Cronología que organiza la institución alrededor de los conocimientos y las habilidades [...] En cambio, los momentos de viva relación no tienen tiempo estipulado dentro del aula...bueno...sí, en otros tiempos y espacios como es la hora del patio. (Orozco Martínez, 2009, p. 27)

Estaba claro que Susana en su acompañarme buscaba darle espacio y tiempo a la relación, las conversaciones de pasillo fueron ese espacio, como si de la hora del patio se tratara. Un espacio donde no solo aprendí, sino que también pude expresar miedos y alegrías. La conversación también me permitió mostrar mis emociones, el formato las acogía. Las conversaciones con mi directora fueron ese espacio de confianza y de cuidado ante mi proceso. A partir de ello puedo deducir que la conversación no es un instrumento premeditado, instrumental y pautado. El valor de la conversación es que nace y sucede en la relación misma y, por ello, es sensible a lo que le sucede a quienes en ella se encuentran.

Así pues, poco a poco, fui encontrando que sentía placer en el conversar, y que además me permitía descubrir y conocer a quien se prestaba a la conversación. Fue la manera natural - no institucionalizada- de investigar.

Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. (Gadamer, 1977, p. 463)

La dimensión narrativa de la conversación abría a la experiencia y a la identidad de quien conversaba conmigo, dado que en ese conversar surgían maneras de hablar, concepciones y posturas de pensamiento, tonos y maneras que remitían a aspectos culturales, sociales y políticos que también debía atender. “Los léxicos, las inflexiones, los registros, las jergas, las tonalidades, así como el plano enunciativo, marca en el discurso una posición de sujeto

(individual o colectivo), un lugar en la red de la interdiscursividad social” (Arfuch, 2005, p.38), al conversar yo tenía acceso a toda esa información. Todo ello se convertía en forma enunciativa de cada relato, de cada experiencia de las mujeres, señalaba también proceso de elaboración de pensamiento y acabó siendo la trama del tejido y de mi aprendizaje.

Conversar fue la manera para entrar en diálogo con el mundo y con la experiencia de ese mundo que iba sucediendo en la investigación. Fue fuente de información y método a la vez. Conversar me permitió vivir la indagación confiada y sin estructuras que me violentaran o violentaran el proceso. Conversar es un modo de estar acompañada. Roxana Hormazábal (2016) lo explica de la siguiente forma:

Conversar es un acto habitual en nuestra vida cotidiana, es una forma de ponernos en relación sin pensar mucho ni premeditadamente en los recursos que hay en ella. En primera instancia hay un decir y una escucha implicadas, pero si pensamos con detención veremos que el acto de conversar se trata de algo más que hablar y escuchar. Nos disponemos a conversar cuando sentimos el deseo de comunicarnos con la otra o el otro; cuando tenemos algo para decir, cuando nos interesa escuchar lo que le pasa a aquel con quien dialogamos, cuando nos surge la curiosidad o bien la necesidad de encontrarse con la otra o el otro. (Hormazábal, 2016, p. 153)

Conversar y escuchar, son entonces maneras para encontrarse. Maneras para indagar, pero también maneras que se gozan. Yo siento disfrute en el conversar, lo sentí mientras investigaba, también hay goce en el escuchar. Siento que permiten estar en relación sin fines utilitarios, se conversa y se escucha por gusto de estar en compañía de alguien. Y espero equivocarme, pero esta cualidad de disfrute relacionada al entretenimiento puede que haga de la conversación una herramienta no del todo reconocida dentro de la academia dado que la cultura del esfuerzo así lo ha ido imponiendo. Se tiene la falsa idea de que lo que cuesta mucho esfuerzo y sufrimiento tiene mayor validez. Y a mí eso del esfuerzo me parece una cantarela más de las formas opresoras del patriarcado, que parece molestarle que la gente disfrute y haga las cosas libremente y a gusto. Por experiencia sé que lo que se hace con placer llena el espíritu y da sentido a aquello que emprendemos en la acción.

Recupero una idea de Craveri (2003) que me permite pensar en la conversación y su reputación:

Nacida como un puro entretenimiento, como un juego destinado a la distracción y al placer recíproco, la conversación obedecía a leyes severas que garantizaban la armonía en un plano de perfecta igualdad. Eran leyes de claridad, de mesura, de elegancia, de respeto por el amor propio ajeno. El talento para escuchar era más apreciado que el talento para hablar, y una exquisita cortesía frenaba la vehemencia e impedía el enfrentamiento verbal. (Craveri, 2003, p. 18)

Yo no sé si las conversaciones que se sostuvieron eran exquisitas a ojos de otras personas, pero para mí lo eran. Ese hablar y conversar fue tejiendo versos, hilando lenguajes, versando y dotando de sentido la investigación y posibilitando poner en juego la experiencia.

Los espacios de conversación con las mujeres de Duoda fueron para mí el círculo de mujeres (solíamos sentarnos en círculo) donde aprendí a hablar conversando, donde la experiencia se comparte en conversación y donde la palabra cobra su sentido más político. **La conversación entonces es una práctica política** que las mujeres conocemos bastante bien a partir de nuestras vivencias feministas y que hoy para mí la conversación es una práctica política dentro de mis clases. El pensamiento se teje en conversación. La conversación crea comunidad, pone en común algo.

La palabra conversada tiene una vida y duración inquebrantable porque nace de la relación, de la confianza, no es un método impuesto, es la manera cómo brota el pensamiento. Gadamer (1977) señalaba:

Lo que «saldrá» de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado. El acuerdo o su fracaso es como un suceso que tiene lugar en nosotros, por eso podemos decir que algo ha sido una buena conversación, o que los astros no le fueron favorables. Son formas de expresar que la conversación tiene su propio espíritu y que el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, «desvela» y deja aparecer algo que desde ese momento es. (Gadamer, 1977, p. 461)

La imposibilidad anticipatoria de la conversación es su mayor cualidad porque la dispone a lo vivo de la relación que puede ser -o no- tejido. Para mí el escuchar y el conversar fueron

las herramientas (como acciones) que me abrieron a nuevas narrativas llenas de palabras, palabras que a medida que avanzaba en la investigación fueron encontrando su lugar dotando de sentido el camino investigativo y la cuestión que atendía.

La práctica de la conversación ocupa un lugar muy importante en la hermenéutica, porque para ella todo lo que hay que presuponer es la existencia del lenguaje, y éste resulta una experiencia peculiar en la conversación humana: «El lenguaje sólo existe en la conversación» (Bárcena, 2005, p. 113-114)

**El conversar y el escuchar son prácticas del educar, como lo son del investigar.** Las conversaciones me sostuvieron y sostuvieron lo que nos iba ocurriendo. He ahí su potencia mediadora y educativa.

### **2.3.3 Leer y escribir**

Es importante recordar que cada uno de los utensilios metodológicos me permitieron ir tejiendo esta investigación y que además tienen algo en común: el requisito de la **atención**. Se necesita atención para utilizarlos. En el caso de la lectura y la escritura también. Leer y escribir son maneras de detenerse a mirar y a escuchar atentamente.

Esta investigación nació por una imposibilidad de voz en mi escritura dentro de la universidad y de la teoría pedagógica, por tanto, el rol de la escritura a lo largo de todo el trabajo fue clave, a la vez que fue un ejercicio para aprender a escribir, y se evidencia a lo largo de todo este trabajo.

Cada paso dado durante la investigación ha requerido de muchas lecturas y muchas palabras escritas por mí, por las estudiantes y por las profesoras. En el proceso de aprendizaje todas hemos recurrido a la escritura para decir y encontrar la propia voz. La escritura tuvo un rol mediador para que el aprendizaje y el pensamiento ocurrieran, dado que la escritura permite vincular palabra y sentir, y escribir es una manera de hacer pensamiento, es una manera de pensar. Dice Van Manen para explicar esta relación estrecha lo siguiente:



Desde la fenomenología la investigación y la escritura se consideran actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables. El tipo de reflexión necesaria, en el acto de escribir, desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico sobre el sentido y el significado de los fenómenos de la vida diaria es fundamental para la investigación en pedagogía. (Van Manen, 2003, p. 22)

La escritura fue la manera de captar lo que se iba viviendo y hacerlo implicaba darse un tiempo para recuperar lo vivido en silencio. Escribir, tal como señala Zambrano (2008) salvaba las palabras que nombraban lo que nos iba ocurriendo para hacer perdurable la experiencia:

Escribir viene a ser lo contrario de hablar; se habla por necesidad momentánea inmediata y al hablar nos hacemos prisioneros de lo que hemos pronunciado, mientras que en el escribir se halla liberación y perdurabilidad –solo se encuentra liberación cuando arribamos a algo permanente–. Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su ser transitorio, y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio del que escribe. (Zambrano, 2008, pp. 37)

El proceso investigativo ha sido un camino para aprender a escribir y darme a la lectura. Ese ir tejiendo que escribe y narra historias. Ese leer que conversa, para luego escribir. De cierto modo, fui leyendo la experiencia educativa mientras la iba escribiendo. Y diría que tanto las mujeres del máster como mis estudiantes experimentamos el mismo proceso mientras yo investigaba.

Leer y escribir son dos verbos y acciones que acaban siendo gestos para que las conversaciones sucedan y también son el efecto de estas. En todo caso, todo ese proceso fue dando como resultado maneras de entender, es decir generando aprendizajes que nacieron y que la escritura, luego, pudo ir mostrando. Lledó (1992) reflexiona sobre las maneras de acceder al conocimiento y la escritura como una muestra de pensamiento de la siguiente manera:

El *logos* es la posibilidad de arrancar al hombre del horizonte de la inmediatez. Para ello se precisa la creación de un universo “ausente” que tenga su enraizamiento en lo presente, en el cuerpo, en sus pasiones y en sus deseos [...] La escritura fue el gran descubrimiento para vencer esta claudicación ante el tiempo, esta limitación ante el

presente. **Convertida la voz en signo para los ojos**, fijada en algo más estable que el aire semántico en donde por primera vez se articuló, el tiempo de la vida humana adquiriría una nueva forma de consistencia en el tiempo de las cosas. (Lledó, 1992, p.22)

Escribir ha sido ese acto que plasmó lo vivido, relatándolo y que se fue ejercitando para nombrar lo vivido. Para ello recurrí a tres formas básicas que recuperaban lo sucedido en las aulas universitarias y que me sirvieron como fuentes de información y de análisis respectivamente. Son las siguientes:

- **Diarios de investigación**

Estos escritos nacieron y se constituyeron en la herramienta vital para captar y apuntar todo lo relativo al proceso investigativo. No solo cumplieron el rol de cuaderno de campo, sino que a partir de lo que me iba sucediendo, diría que me contenía y me cuidaba durante el proceso. El diario se convirtió en mi refugio y en el lugar donde poder escribir hallazgos y tensiones.

- **Relatos de las estudiantes**

Parte de la metodología para pensar la experiencia y hacer pensamiento de la experiencia requiere de procesos de escritura donde ir plasmando lo que se vive y se piensa. En este sentido, tanto en el máster de Duoda como en mis clases se utilizaron relatos como forma de trabajo durante las asignaturas. Se trataban de escritos de algunas lecturas que se hicieron, de trabajos autobiográficos y, además, como un espacio abierto para escribir la experiencia educativa de las clases.

Diría que los relatos de las estudiantes se convirtieron en una forma de visibilizar las voces estudiantiles en el proceso de aprendizaje. Fueron ese espacio que permitía “brindar una posibilidad de expresión para los relatos de las gentes en los márgenes, cuya experiencia generalmente no se oye” (Elbaz-Luwisch, 2010, p. 274).

Un ejemplo de relato es el que escribió Judit, una de mis estudiantes de educación social:

Conversando con Carme V., nos dijo que el feminismo “nos da la voz para reivindicar nuestras experiencias, cuando el patriarcado nos quita la palabra”. Ahora entiendo porque en clase con Amparo hemos estado conversando y compartiendo vivencias. Porque el feminismo sale de cada una de nosotras. Sale de nuestras necesidades, de nuestras aspiraciones, y ha estado saliendo durante años de todas las mujeres referentes que nos rodean. Y estas mismas experiencias no nos las va a dar un libro, si no que las llevamos dentro. El feminismo busca a las mujeres desde la potencia y eso demuestra la importancia sentirnos, de tomar consciencia, de renacer. Nuestra palabra y nuestra memoria nos dan el poder de crear un mundo tal y como lo entendemos. (Relato de Judit. Barcelona, 2018)

La escritura de relatos fue mostrando los caminos del aprendizaje, a la vez que posibilitaba la escucha, su propia escucha. Escribir por tanto es escuchar y escucharse, y a mí me permitía escuchar para investigar. Sus escritos hechos relatos se constituyeron en aquellas palabras, pensamientos e ideas que me llevaban a pensar, a repensar, a investigar.

#### ▪ **Diarios de clase**

Fueron instrumentos utilizados en alguna de las asignaturas del máster de Duoda y en mis clases en la Facultad de Educación. Se los planteó como el espacio para hacer un trabajo introspectivo y como ejercicio para aprender a pensar la experiencia y partir de sí a partir de lo que ocurría en las clases. Estos a su vez me proporcionaron la información de lo que se iba viviendo y sintiendo durante mis clases y las clases del máster.

Su efecto fue también muy educativo ya que permitía ir escribiendo sobre lo educativo de las clases, afinaba la mirada pedagógica y la mirada introspectiva.

Un diario acoge lo propio y puede trabajar la fidelidad hacia las propias palabras, hacia una misma. Escribir un diario me recuerda la idea de escribir como acto de fe:

Acto de fe el escribir, y como toda fe, de fidelidad. El escribir pide fidelidad antes que cosa alguna. Ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio. Una mala transcripción, una interferencia de las pasiones entre la verdad transcrita y aquellos a quienes va a comunicarla. (Zambrano, 2008, pp. 38)

Escribir un diario de clase supuso un ejercicio de descubrimiento y autoconocimiento ya que plasmaba y revelaba lo que nos ocurría. El diario permitió hilar tramas en torno a acciones y hechos vividos para imaginar acciones y hechos del futuro. El diario es una puerta hacia el autoconocimiento y así se lo vivió en las clases. Por esto fueron instrumentos de investigación. Núria, otra de mis estudiantes escribía:

Cuesta escribir estas líneas sabiendo que van a ser escuchadas ya que no estoy acostumbrada a ello. Para mí escribir, ha sido desde los 13 años, una manera de evadirme y desahogarme, pero solo he necesitado al folio y al bolígrafo, nunca ha habido orejas dispuestas a escuchar. Para mí escribir, siempre ha sido una manera de ponerle forma a esos nudos que se forman en la garganta en los momentos en los que es complicado expresarse. Por eso mismo, lo que hoy contaré, viene motivado de todo lo personal que he venido escuchando en todos los diarios de las demás compañeras y compañeros. (Diario de clase Núria. Barcelona, 2018)

Leer el diario de clase fue todo un momento pedagógico del que fue brotando sentido y experiencia viva para seguir investigando y encontrando hilos de donde tirar respecto de mi propia práctica y de las sesiones en Duoda.

Recupero la idea de la lectura como ese gesto que es dejar que a una le cuenten, que le relaten algo y que en esa relación dejar que te toque y abrirte a la comprensión. “Leer es dejar que le hablen a uno. Aquí hay un momento hermenéutico.” (Gadamer, 2012, p. 69). La lectura entonces puede ser vivida como una conversación en la que se comprende algo del *otro* o de una misma/mismo con ese *otro*.

La lectura facilita una noción de lo que se sabe y de lo que se percibe de una /uno (sobre una misma, uno mismo), con respecto a la lectura de otras y otros, y por dónde se lee o tienen lugar estas lecturas.

En esta investigación se fue pensando la lectura como ese ejercicio para ver lo educativo y recuperar la experiencia puesto que muchas veces se lee sin leer, es decir sin comprender y se lee sin escuchar, es decir sin prestar atención al proceso. Yo tuve que prestarme a la lectura de forma consciente y atenta si lo que buscaba era hacer una lectura de las experiencias educativas.

Todos estos instrumentos de escritura me permitieron ir tomando decisiones y desplegándolos a nivel metodológico a medida que iba viviendo la experiencia de indagación y a su vez se me han abierto como modos de enseñanza. Modos educativos que amplían la mirada pedagógica porque son proceso de creación y porque median en la relación educativa y en la investigativa.

#### **2.3.4 Historias pedagógicas**

Las historias pedagógicas son relatos que decidí escribir como un modo de recuperar las historias nacidas y acontecidas en los espacios del máster de Duoda y de mi práctica docente en la Facultad de Educación. En ellas quise ir tejiendo los hilos de sentido que fueron dibujando mi mirada educativa, hilos de carácter didáctico-pedagógico respecto de la experiencia educativa y que se fueron poniendo en juego a medida que indagaba. Son los hilos que permitieron pensar la relación educativa como ese vivir que conforma la historia y hace historia, una historia de lo educativo y de la vida dentro de la universidad. En ellas se aprecian elementos que remiten a biografías y autobiografías educativas, a historias educativas e historias vitales.

Las historias pedagógicas aquí tejidas se entienden como un recurso metodológico que me permitió contar la experiencia de las mujeres en educación, a la vez que fueron objeto de la indagación y las que han permitido acercarnos a investigar la experiencia. Alliaud y Suarez (2011) expresan al respecto:

Las fuentes (auto) biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos. En educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto biográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias. (Alliaud y Suárez, 2011, p. 7)

Las historias pedagógicas que fui tejiendo buscan expresar el trayecto vivido, los elementos y aspectos que se pusieron a pensar, y las personas que en ellas habitamos. Las historias quieren ser percibidas como un tejido no acabado, sino que señalan y muestran un tránsito, unos momentos, unas escenas para pensar las relaciones educativas que sostenemos en educación algunas mujeres y que a su vez abren a la reflexión de quien las lee.

Las historias pedagógicas han sido la manera de expresar el proceso de tejido que toda la investigación ha supuesto. Son la base y la esencia de este telar pedagógico que quiero compartir para pensar las relaciones educativas y la experiencia de las mujeres.

Bien sabemos que preparar la urdimbre de un telar requiere de un mínimo de dos personas. Es un trabajo que requiere de mucha precisión en el armado ya que el tensado de la lana en los palos, es clave para el proceso de tejido. Mientras una persona coloca los palos y hace los nudos que sostienen el tejido, la otra le ayuda a tensar y acomodar todos los hilos. En el caso del proceso de tejido en calceta, se necesitan dos palillos y lana. Solamente se puede tejer si tenemos dos palillos: uno, donde preparamos los puntos iniciales, y el otro, con el que comenzamos a entrelazar la lana. Ambas imágenes remiten a la evidencia que nos demuestra que, para tejer, se necesita entrar en relación, poner algo en relación, relacionarse con algo y/o con alguien.

Hablar de **relación educativa** implica hablar de todo un sistema de relaciones que suceden en la educación y ya no solo en la relación entre docente y estudiante, sino que **relación educativa es todo aquello que posibilita el encuentro en el proceso de enseñanza y aprendizaje**. Es “un sistema de relaciones más amplias, que engloba las relaciones sociales en la clase, las relaciones entre la clase, la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura” (Postic, 2000, p. 10). La relación educativa es todo aquello que toma acción y protagonismo en la práctica. Para mí hablar de esta relación educativa posibilita la conciencia de ponernos en relación y atender pedagógicamente la relación docente-estudiante, las relaciones entre estudiantes, la relación del docente y el saber, del estudiante y el saber. En definitiva, mirar y escuchar la vida del aula, el contexto y el mundo que entra y sale de esa relación. Dialogar a partir del concepto de relación educativa es una manera de validar y realzar la idea de que la educación es una experiencia relacional, una experiencia de relaciones humanas.

Las relaciones que se dan en la relación educativa son las que activan los procesos de aprendizaje y de enseñanza; son relaciones donde se intenta poner algo en común, para construir y cultivar lo común, aquello que nos ponga en relación verdadera, y que pone en común el pensamiento y el compromiso que la educación requiere. La filósofa Marina Garcés sostiene lo siguiente:

El pensamiento sólo puede despertar sobre la base de un mundo común o viceversa: el despertar de pensamiento pasa por una transformación íntima del sujeto, por su desplazamiento de lo propio y privado al territorio de lo común, de una razón común. Del “yo pienso” y el “yo veo” que organiza el reino de la opinión, a un pensar y un ver impersonales, impropios y abiertos sin dejar por ello de ser singulares. (Garcés, 2013, p. 14)

Pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación educativa, como el lugar para pensar lo común, me parece en esencia una apuesta política. De ahí la decisión de nombrarla de esta manera, y no de otra a lo largo de este trabajo de investigación.

La relación es una elección que tomamos en educación desde el momento en que nos paramos a pensar el rol que tenemos dentro de ella y decidimos cómo y desde dónde situarnos con respecto a la misma. Por tanto, la relación educativa, como toda relación, requiere conciencia y decisión. Conciencia de sí, conciencia de cuerpo, conciencia del rol que asumimos, conciencia de desear una manera y no otra, conciencia de estar allí donde nos relacionamos. En este sentido, María-Milagros Rivera explica:

Pienso que la relación es un estado de conciencia. Un estado de conciencia que consiste en saberse dependiente de la conciencia ajena. Se practica cuando se vive en este estado de conciencia. No solo cuenta, no solo existe, pues, mi conciencia, sino también la conciencia ajena, en primer lugar, la conciencia de ser mujer u hombre, es decir, la sexuación de la conciencia. El punto está en reconocerlo en todo proceso creador, por nimio que sea: en reconocerlo en la carne, hasta encarnar también la conciencia ajena. Y expresarlo, llevarlo al lenguaje, al lenguaje de la creación, a la obra,

a la acción acabada, explícitamente. Es su encarnación en mí lo que lleva a la conciencia ajena al lenguaje. (Rivera Garretas, 2009b, p. 4)

**Nuestras historias se tejen a partir de las relaciones**, y si las entendemos como un estado de conciencia (o de falta de esta), seguramente entenderemos mejor las realidades que tejemos y que nos tejen y, tal vez, podremos decidir tejer otras o tejerlas de diferente manera.

Hacer pensamiento, pensar de verdad, invita a ir en busca de lo propio y dejar de vernos siempre en la palabra del *otro*. Requiere tener una perspectiva propia nacida en relación. A su vez una/uno no debe dejar de sorprenderse por lo que observa, por lo que mira, por lo que sucede y por lo que siente. Aprestarse a esta tarea no es fácil, porque los tiempos aprietan y porque no sabemos cómo hacerlo. Además, el pensamiento requiere tiempo para su comprensión, su revisión y su toma de conciencia. La reflexión requiere de un tiempo lento, de un tiempo donde esta pueda darse y florecer.

En esta investigación, el proceso de escritura ha sido clave para elaborar pensamiento y para revisarlo. Hacer pensamiento requiere de la escritura. **El pensamiento necesita palabras para ser compartido**. Detenerse a pensar y a buscar el sentido de las palabras; el sentido de las cosas es pensar y en educación, ante todo, lo que debemos facilitar es el pensamiento. Jorge Larrosa, en un diálogo con Karen Rechia, sostiene:

No se puede ser estudioso o estudiante de arte sin darle vueltas a qué es eso del arte, como no se puede ser estudioso o estudiante de filosofía sin darle vueltas a qué es eso de la filosofía. Y yo creo que una facultad de educación, una facultad que se ocupa y se preocupa por la educación, que es la que estudia, la que enseña, no puede dejar de pensar, una y otra vez, qué es (y qué no es) eso de la educación. (Larrosa y Rechia, 2018, p. 147)

Hay que pensar la educación. Y la razón lógica no basta para pensar y para conocer lo educativo. Existen otros caminos que el pensar recorre. Uno de ellos es la relación en sí misma. Aprender requiere de otro, de la relación con otra/otro y con lo otro, señala Núria Pérez de Lara (2006). Por ello, este trabajo presenta un tejido de relaciones en el que hemos tejido *historias pedagógicas* con otras mujeres, las que han permitido pensar la experiencia



femenina en la educación superior y el proceso de pensamiento que se dio para continuar pensando la educación desde una perspectiva pedagógica.

Considero que pensar la educación alejada de la experiencia y de su cualidad relacional nos distrae e impide reconocer la realidad y adentrarnos en ella de manera profunda, quedándonos en aspectos externos y superficiales respecto al *otro* y a una misma, uno mismo. Investigar la experiencia educativa desde la propia práctica, por el contrario, permite *una visión desde abajo*<sup>19</sup> que se contrapone a la *visión desde arriba*, propia de la investigación pretendida neutral, es decir desde una supuesta (y falsa) objetividad espectadora a la que hace referencia las orientaciones metodológicas para la investigación feminista<sup>20</sup>.

Investigar a partir de la experiencia ayuda a la identificación y toma de conciencia, y es la forma que María Mies, investigadora feminista alemana, denomina *parcialidad consciente*. La parcialidad consciente es la que concibe a los objetos de investigación como parte de un todo social e incluye a los sujetos que intervienen en el proceso investigativo, en el que la investigadora también está y, además, es consciente de su condición como mujer investigadora, y a partir de allí decide sustituir ““el conocimiento espectador” contemplativo y no participativo por una *participación en las acciones* y luchas en favor de la emancipación de la mujer. La investigación debe pasar a formar parte integrante de estas luchas” (Mies, 2014, p. 96). Es decir que quienes investigamos somos conscientes de la necesidad de situar la investigación como herramienta para la propia emancipación de forma consciente y “parcializada”, y posibilitando la transformación y el pensamiento a partir del diálogo entre la vivencia y la experiencia.

Tal es así que las **historias pedagógicas aquí planteadas no son categóricas** ni fueron concebidas como “buenas prácticas” de las mujeres; tampoco tienen la ambición de ser una sistematización de experiencias educativas, sino que son las que me encontré, las que viví, las que experimenté y con las que pude ponerme a pensar y con las que me fui haciendo

---

<sup>19</sup> Término que utilizan algunas investigadoras ecofeministas para referirse a la necesidad de investigar desde una mirada respetuosa y activa dentro del proceso investigativo y que invita a transformar una posible visión externa y prepotente (que se da desde el poder) de “mirar desde arriba” en lo que denominan investigación feminista.

<sup>20</sup> Se refiere a los postulados metodológicos propuestos en el primer Congreso de Estudios de las Mujeres (Women’s Studies y Gender Studies) en 1978 por la socióloga alemana María Mies. “Towards a Methodology for Feminist Research”

consciente de las prácticas feministas de mujeres universitarias. Se trata de historias a partir de las cuales aprendí a pensar la experiencia sin excluir mi experiencia sexuada, es decir mi ser mujer. Diría, por tanto, que son relatos de historias pedagógicas feministas, ya que me posibilitaron descubrir la experiencia educativa de mujeres recuperando maneras de llevar a cabo la práctica de la autoconciencia y entender, así, la crisis profesional que dio origen a las preguntas iniciales. Esas preguntas revelaron, a partir de la introspección, lo violentada que me sentía por la falta de referentes femeninos, y por sentirme invisibilizada y enmudecida en mi condición de profesora y pedagoga dentro de la tradición patriarcal de la academia en la que me movía.

Es importante tener presente que las investigaciones feministas no son investigaciones sobre mujeres como objeto de estudio necesariamente, sino que buscan incluir, o más bien no excluir, nuestra experiencia como mujeres en el proceso de investigación. De esta manera, se deja de contribuir a la hegemonía masculina y androcéntrica imperante en la academia y rechazando el borrado constante del trabajo de las mujeres en los procesos de investigación.

Un fundamento teórico-metodológico de los Estudios de Mujeres señala que no podemos utilizar acríticamente la metodología en la investigación. Por lo que cabe recordar las siguientes palabras:

En tanto que investigación feminista, constituían necesariamente una crítica del paradigma imperante de la ciencia y las ciencias sociales, que no solo había reducido a la invisibilidad a las mujeres y su contribución, sino también estaba imbuido hasta lo más hondo de prejuicios androcéntricos, o sea centrados en el hombre, tanto en sus supuestos y conceptualizaciones generales como en sus teorías y métodos. (Mies, 2014, p. 94)

En esta investigación se presentan **historias pedagógicas de mujeres nacidas en la relación**, donde se reconoce lo propio y lo ajeno de la experiencia sin pretensión analítica e interpretativa y la que tiende a convertir acciones, gestos y maneras de estar en métodos e instrumentos propios de la hermenéutica universitaria. Es precisamente allí donde se resguarda y defiende una idea ficticia de objetividad, cuando bien sabemos que la objetividad es la construcción patriarcal de los valores culturales convertidos en “personificaciones de la

subjetividad masculina” (Rich, 2019, p. 452), tal como lo define Adrienne Rich, y lo cual yo comparto plenamente.

Algunos hombres también son conscientes de ello, como por ejemplo Julio Hizmeri Fernández, quien al referirse sobre la experiencia nos dice:

El hombre de ciencia trata de convertirla en un elemento del método que busca ser el camino seguro de la ciencia. De este modo, la experiencia va dejando de ser aquello que transforma la vida de los hombres y de las mujeres en su singularidad para convertirse en el método de la ciencia objetiva cuya tarea será la apropiación y el dominio del mundo. Aparece, entonces, la idea de ciencia experimental y la experiencia se convierte en experimento; en una etapa del camino seguro y predecible que lleva ese ideal de ciencia. (Hizmeri Fernández, 2016, p. 53)

Las historias que se narran expresan lo que se vivió –y yo también viví- en el proceso de investigación de la experiencia educativa dentro del máster de Duoda. Nada más y nada menos. Son historias para pensar lo educativo y lo vivo de la experiencia, lo dinámico del proceso, y sin afán científico y científicista de la experiencia educativa como “objeto de estudio estático y homogéneo, sino como una entidad histórica, dinámica y contradictoria” (Mies, 2014, p. 98) y que sobrevino en la relación educativa y el sentido educativo tejido en dicha relación.

Dicha relación se fue tejiendo con y entre las estudiantes y las profesoras, de las cuales he modificado sus nombres reales para preservar su identidad, y he asignado nombres de algunas mujeres referentes en mi vida como gesto de agradecimiento y reconocimiento por sus enseñanzas.

Son historias que posibilitaron que fuera aprendiendo a repensar y reconocer los marcos conceptuales con los que se observa lo educativo, sin negar ni esconder el territorio simbólico que habita en las prácticas y que facilita expandir la comprensión pedagógica. Son historias que atienden la experiencia viva, que es la experiencia de un cuerpo sexuado, experiencia del ser-cuerpo, como lo denominaba Simone Weil (1978); es decir la experiencia que entiende el cuerpo femenino como significativo y no como significado, como bien lo define Luce

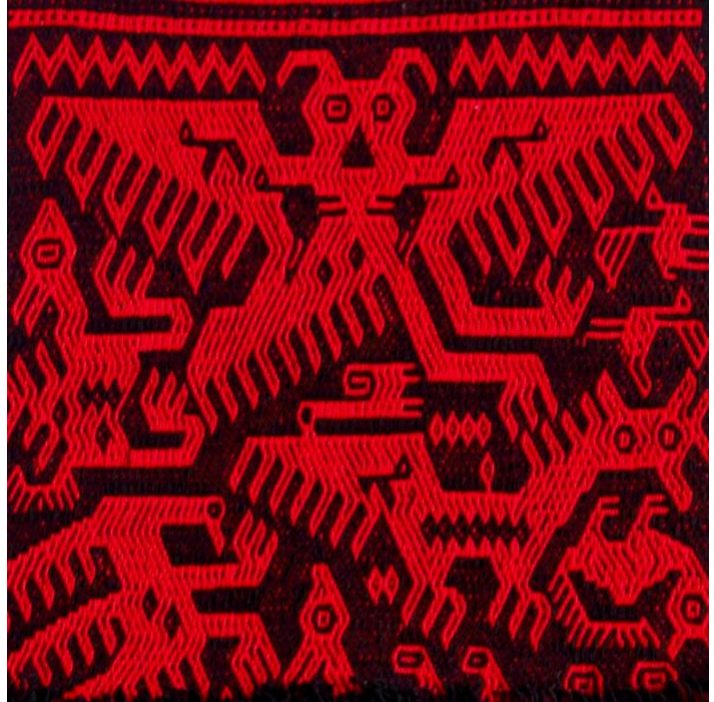
Irigaray, quien habla de la necesidad de percibir y comprender a partir de los sentidos la propia diferencia sexual desde cada cuerpo, y que genera las representaciones con las cuales cada sujeto se designa y que le permiten designar sus relaciones con el otro y la otra (Irigaray, 2010). Experiencias educativas donde la diferencia sexual posibilita unas prácticas y relaciones pedagógicas nuevas.

Las historias pedagógicas intentan ser un camino para abordar más que responder a las interrogantes planteadas. Las preguntas posibilitaron entender que el hecho de preguntar sobre aquello que cada persona, cada mujer, aporta al mundo y comenzar a nombrarlo, a prestarle atención para decir la realidad, es decir lo que hay, es un gesto de nombrar la realidad, las realidades en la universidad. Y permiten expresar el sentido de nuestro trabajo, de nuestras prácticas, de nuestros aprendizajes. Conocer la experiencia, vale decir preguntarse por la experiencia, posibilita y visibiliza a las personas, a las/los sujetos en educación y nos da sentido de trascendencia, de lugar en el mundo, de lugar en la vida de nuestras estudiantes, de lugar en la universidad. En otras palabras, nos permite tejer nuestros propios telares.

Esta es mi primera pieza, mi primer telar, mi primer tejido y espero haber logrado un hilado armonioso que permita acercar a la lectora/lector a través de las historias pedagógicas a conocer. Ojalá ayude a desvelar algunas maneras de habitar la universidad en femenino, maneras que indagan sobre cómo podemos pensar la propia experiencia y cómo esto puede dar sentido y dotar de significado a la relación educativa. Una mirada que entreteje y presta atención a las fases y ritmos de las relaciones educativas que se sostienen en las condiciones que garantizan el aprendizaje, y que simultáneamente se detiene en escenas que alumbran una pedagogía que atiende y piensa la diferencia y la alteridad desde la diferencia sexual, y que asume la educación como gesto de amor y de política en primera persona en pos del bienestar común.

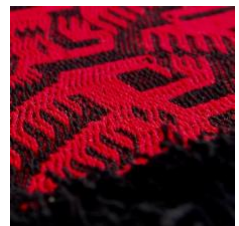
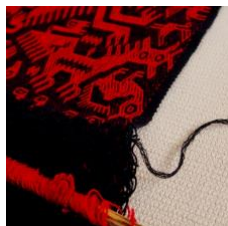
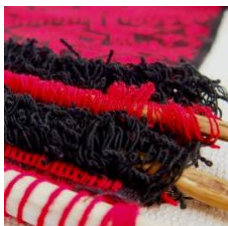
Investigar es una acción que sucede y que cambia según lo que se vaya encontrando, y puede permitir, o no, profundizar en reflexiones que llevan a descubrir algo o mirarlo por primera vez desde unos ojos nuevos. Investigar no es tener un plan de investigación pautado y cerrado; es decir que no requiere estar necesariamente en la academia. Investigar es aquello que yo venía haciendo desde antes, solo que aquí me he permitido pensarlo y escribirlo. Investigar es aprender para seguir preguntando. Es ejercitarse a ver para luego poder contar historias que nos sumerjan en diálogo y al diálogo. La investigación narrativa mueve, remueve

y conmueve, porque el pensamiento no se mantiene estático ni es rígido y acabado, es siempre vivo e insiste en despertarnos y en hacernos mover. La investigación narrativa puede también ser frágil, porque se sale de ciertos límites y tradiciones del mundo de la academia por su naturaleza más personal. Sin embargo, para mí la hace más auténtica y es la que me ha dado sentido en el ámbito pedagógico.



## TERCERA PARTE

Tejer historias. Historias que se tejen





### 3. Tejer historias. Historias que se tejen

#### Tejido andino

Tejer en los Andes no es solo tejer es sostener un diálogo con el origen. Es un sistema de comunicación muy eficiente entre el inicio de la vida y este instante presente.

Tejer es atrapar la información del cosmos, reconociéndose una en lo divino y manifestarla con aparente simpleza en un complejo manto andino. Y así tejiendo, así nomás tejiendo, así se va comprendiendo que cada planeta en el universo es un cuerpo vivo que funciona en relación a otro cuerpo bajo un solo latido.

Y cada estrella es tan solo un punto, pero un punto indispensable en ese gran tejido. Y así nomás, tejiendo, así se va comprendiendo que un árbol no es solo un árbol, es un eje que se ancla en la tierra y se proyecta hacia el cielo.

Y así tranquilito, nomás, como un simple canal recoge en sus raíces la memoria del fondo de la tierra. Del centro, de ese centro, y reciben sus hojas la que viene con el sol del origen, de ese origen.

Para tejer, que no solo es tejer, las mujeres andinas se amarran al árbol desde su centro como quien se conecta a través un cordón umbilical a esa memoria ancestral.

Los hilos de urdimbre son como venas que irrigan al vientre y en la trama se va plasmando con infinita paciencia esos miles de años de abstracción que forman parte de su genética y su conciencia<sup>21</sup>[...] (Tschudi, Marina 2017)

---

<sup>21</sup> Vídeo **“Los tejidos andinos”**, creado por Mariana Tschudi. Muestra de Arte Pachatopías del PUCP en el Museo Amano. Perú, abril 2017. Ver vídeo en: <https://vimeo.com/214892893>



He querido compartir el precioso texto de Marina Tshudi (2017) para conectar con la manera de entender el sentido que tiene el proceso de tejido para las tejedoras andinas, y para darle la dimensión significativa al tipo de relación que sostienen al tejer con el mundo. Su hacer me inspira y me enseña. Verlas tejer me invita a mirar con ojos nuevos las prácticas educativas que se tejen en las aulas. Prácticas que son historias pedagógicas y que muchas profesoras y maestras deciden tejer en concordancia con su manera de comprender y situarse en el mundo.

El tejido que se teje es ese texto que nos teje, que es parte de lo que somos y que a partir de allí compartimos nuestra mirada y nuestro lugar en lo educativo. Tejer no como mera manualidad, sino como una manera consciente que nos sitúa y nos armoniza. Un tejer que nos contiene y que contiene nuestra historia. Nuestra historia pedagógica y educativa.

### 3.1 ¿Cómo se teje una historia pedagógica?

Escribir las historias ha posibilitado pensar lo entre-visto de la investigación, dar vida y luz a lo que demandó ser observado, mirado y escuchado, y señalar lo que se sabía y no se decía; lo que se decía y no se sabía; en definitiva, a crear pensamiento vivo de lo vivido. Y para ello **decidí situar los relatos a partir de tres momentos claves** del ciclo de las relaciones educativas:

- Inicio
- Acompañamiento
- Cierre

Por tanto, las historias pedagógicas que a continuación se presentan intentan explicar cómo se dan esos tres momentos (si se dan), qué les sucede a quienes participan de la relación educativa y en qué condiciones se da dicha relación.

Mi objetivo ha sido escribir historias pedagógicas inspirada en la idea de la historia viviente, sin dejar al margen lo que fui viviendo y sintiendo a medida que me adentraba en la investigación y en el proceso de narración. La práctica de la historia viviente es una propuesta de las mujeres de la Comunidad de historia viviente de la Librería de mujeres de Milán que se inicia en el año 2016 y que me resultó inspiradora para mi proceso investigativo, ya que la idea de “*historia viviente*” nombra el proceso a medida que algo se va haciendo y ocurriendo,

se va viviendo. Y donde una/uno tiene un rol y lugar del que toma conciencia y desde el cual va escribiendo y haciendo historia. María-Milagros Rivera explica:

La práctica de la historia viviente tiene un efecto de veracidad sobre la escritura de historia. El efecto de veracidad consiste en vincular escritora (sin excluir escritor) y escritura, vincular cuerpo y palabra íntimamente, transparentemente, luminosamente: sin separaciones entre sujeto y objeto, sin síntesis, sin idealización, sin mentiras, sin instrumentalizaciones de la historia, sin esconder ambiciones de poder; con negativo, con paradojas, con impotencia, con autocrítica, con epifanía de realidad, con amor, con pobreza elegida. (Rivera Garretas, 2011, p. 107)

Las historias pedagógicas, son pues historias vivientes, que han servido también como método (camino/itinerario), ya que han posibilitado sanar la sensación de desamparo provocada por los análisis pedagógicos teóricos desencarnados y abstractos a los que estaba habituada, y añadiría que su puesta en práctica ha ejercido como el palillo con el que he podido ir tejiendo, atando y desatando el proceso investigativo.

Escribir relatos e historias fue transformando mi sensación de lucha contra el sistema establecido y las maneras académicas que me incomodaban y violentaban, a cambio de un recorrido de pensamiento respetuoso con mi manera de hacer, de entender y de estar en la educación para comprender y ampliar la visión del campo de las relaciones educativas, centrando la mirada en aquello que tenemos más cerca y que a veces puede parecer mínimo e insignificante -como es la propia experiencia- pero que, sin embargo, es capaz de dar luz a una sorpresiva y diferente manera de entender lo educativo. En este sentido, las historias han permitido ir iluminando zonas veladas e inaccesibles para leer la complejidad que está en juego en la educación, y han suministrado elementos para ir tomando decisiones respecto a las maneras de hacer y practicar la profesión docente, y de cómo investigarla.

Las preguntas, las dudas y las incertidumbres surgieron en mi ámbito laboral y esta investigación ha permitido que vuelvan ahí, a los lugares que habito, a mi trabajo. La investigación es un espacio de aprendizaje y de creación que nace y se recrea, se transforma y se vivifica en la pregunta.

### 3.2 Breves puntadas sobre las tejedoras

En la introducción de este estudio, he expresado el origen de la investigación y el recorrido trascendido de cómo llegué a conocer el trabajo de Duoda. Considero importante, sin embargo, remarcar que el motivo principal por el que decidí indagar y ahondar en dicho trabajo. Y ello, nació a partir de leer las reflexiones sobre los modos en cómo entendían lo educativo y habitaban la universidad. La manera de hablar de sus acciones dentro de la universidad me generó un sentido y una inexplicable certeza de que este era el camino que debía seguir. Diría, que el lenguaje con el que nombraban sus prácticas y su propuesta de libertad femenina en la universidad despertó en mí un deseo intenso de conocerlas de cerca.

Duoda es el Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona fundado hace casi 40 años, en 1982, por un grupo de estudiantes y profesoras de Historia. Historiadoras como Mary Nash y María-Milagros Rivera Garretas promovieron su creación guiadas por su deseo de fundar un espacio feminista fecundo y libre donde realizar tertulias, debates, investigación y pensamiento vivo, de búsqueda de libertad femenina y en el que pudieran hacer *política de las mujeres*. Política de las mujeres denominada como Lia Cigarini (1995) denomina su práctica feminista, entendiéndola como aquella que se elige para practicar la relación partiendo de sí y del propio deseo, la que practica la diferencia sexual sin categorías ni construcciones establecidas, y que reconoce que las mujeres ejercen una ciudadanía completa y enriquecedora, en la medida que las mujeres no solo trabajan, sino que trabajan de forma productiva y reproductiva de la existencia humana.

Las historiadoras y profesoras de la Universidad de Barcelona veían que la política de la universidad, la de los hombres, no respondía a lo que ellas sentían y querían, a sus deseos de estar y hacer en la universidad. Sabían que perseguían otro objetivo dentro de la universidad, y se propusieron pensarlo y comenzar a hacerlo acorde a lo que creían y conversaban. Recupero las siguientes palabras que expresan claramente su deseo:

Queríamos que en la universidad la docencia y la investigación estuvieran unidas. Queríamos que comunicara y floreciera la savia, la autoridad femenina que genera relación docente/disciente cuando la profesora puede, en el aula, intentar enseñar la libertad haciendo que su propio enseñar sea una experiencia de libertad. La

experiencia de libertad se contagia. Como le dijo Hadewijch de Amberes en el siglo XIII a una amiga y alumna en una carta: “querida mía, todas las cosas hay que buscarlas con lo que ellas mismas son: la fuerza con la fuerza, la astucia con la astucia, la riqueza con la riqueza, el amor con el amor, el todo con el todo, y, así, siempre, las semejantas con las semejantas: esto basta, nada más.” (Rivera Garretas, 2017, p. 26)

Fue así que en 1987 iniciaron un programa de posgrado denominado *Historia de las Mujeres* y posteriormente un máster en *Estudios de las Mujeres*, que con el pasar de los años fueron adecuando y transformando de acuerdo con sus maneras de entender y sentir su labor educativa, hasta que finalmente ofrecen dos másteres propios de la Universidad de Barcelona: uno de modalidad presencial, el de *Estudios de la Libertad Femenina*, y otro, el de *Estudios de la Diferencia Sexual* en modalidad virtual. Yo comencé a desarrollar esta tesis dentro del máster en Estudios de la Libertad Femenina, el que actualmente ya no existe puesto que Duoda optó por mantener únicamente el máster en Estudios de la Diferencia sexual en modalidad virtual, abriendo así la posibilidad de alcance a estudiantes de fuera de España. Esta modalidad permite que cada mujer adapte sus tiempos y su dedicación. En tiempos de Covid-19, esta modalidad ya instaurada, está permitiendo continuar con el trabajo político que Duoda ofrece y comparte con mujeres, y también hombres, que buscan la unión entre docencia e investigación a partir de pensar la experiencia, su/sus experiencias.

Duoda se ha convertido en el centro de referencia del pensamiento y la política de la diferencia sexual, del feminismo de la diferencia sexual en España y también en Latinoamérica, dado que muchas estudiantes son del continente americano. Desde Duoda se sostiene una estrecha relación con las mujeres referentes del feminismo de la diferencia en Italia, como lo son Luisa Muraro y Lia Cigarini, y otras mujeres que conforman la comunidad filosófica Diótima de la Universidad de Verona y de la Librería de mujeres de Milán. Con ellas se sostienen relaciones políticas y maneras fecundas de entender y percibir el mundo desde la misma fundación de esta Institución Universitaria española, y con quienes se mantienen prácticas educativas y políticas diferentes -y vivas -en pro de contribuir una nueva mirada dentro de los espacios universitarios.

El máster de Duoda cuenta con un equipo de investigadoras y profesoras que ponen en práctica la política de la relación, que fueron tomado conciencia de su experiencia desde su

ser mujeres, y que intentan, acercarse al conocimiento como un saber que facilite vivir en plenitud tanto a mujeres como a hombres, un saber con el cual puedan poner nombre a su experiencia y a sus deseos, un saber que les permita aprender a pensarse y realizarse.

Las historias pedagógicas que se relatan ocurren en el máster de Duoda, donde pude establecer relaciones con profesoras y estudiantes (alumnas), y fueron tomadas y creadas en el transcurso del ciclo académico 2010-2011. El máster tenía una duración de dos años, pero yo llevé a cabo el trabajo de campo durante un solo año, porque la modalidad del máster permitía que las estudiantes pudieran cursar diferentes asignaturas durante los dos años independientemente del lugar en el que las mismas estuvieran ubicadas en el plan docente, sin necesidad de iniciarlas todas a la vez. Para la mayoría de las estudiantes de aquel 2011, era su segundo año del máster y solo un grupo muy reducido era su primer año de contacto con los saberes que desde el máster se les ofrecía.

Mi experiencia y vinculación con Duoda va más allá de esta investigación.-Desde el año 2011 soy miembra (miembro dirá la RAE) de Duoda, ya que, a raíz de mi llegada como tesista comencé a participar de sus reuniones permanentes y de las distintas actividades que se llevaban a cabo. Esa relación hizo que nunca más me marchara y, que Duoda se convirtiese en un espacio de pensamiento y de práctica política en la universidad como profesora de la Facultad de Educación. Diré entonces que comencé como investigadora externa y hoy, soy colaboradora y parte del grupo de mujeres que conforma el centro Duoda.

**Para conocer a las tejedoras de las historias pedagógicas,** tengo que decir que mi idea inicial estaba centrada en averiguar el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Quería acercarme a conocer qué suponía para ellas hacer un recorrido formativo, y desvelar la experiencia desde ese lugar. Me interesaba más pensar con las estudiantes la práctica educativa del máster e indagar sobre los procesos de aprendizaje desde su experiencia. Mi intuición me llevaba a ver posibilidades para pensar con ellas el trabajo de las profesoras, aquellas que tanto me habían interesado y, así, juntas, ir pensando lo que les iba sucediendo como estudiantes y acercarme a los procesos del pensar con ellas sus experiencias. Era como descubrir las prácticas docentes desde otra perspectiva, vale decir desde el lugar de las estudiantes.

En los momentos iniciales, tenía especial interés en indagar sobre los efectos de la educación en la vida de las estudiantes, ya que yo sentía que mi práctica no se había visto afectada por mis procesos formativos ni por la enorme inversión académica que había hecho realizando cursos de posgrados que, en realidad, poco me habían ayudado a mejorar o disfrutar de otra manera mi profesión de pedagoga y docente. Por ello, me parecía interesante investigar lo que les pasaba a las personas mientras hacían un máster; en otras palabras, qué competencias para la vida, sus vidas, suponía ese recorrido. Al mismo tiempo, el nombre del máster ya me parecía lo suficientemente seductor e interesante: Estudios de la libertad femenina.

Remei Arnaus, profesora de una asignatura que estaba cursando en el programa de doctorado, fue quien me propuso que elaborara la investigación en Duoda. Ella me dio los contactos y puso en marcha el proceso de investigación. Yo había dado mis primeros pasos de aproximación a este estudio de la experiencia en educación en su clase y también en la de José Contreras. Ambos fueron quienes me propusieron que investigara dentro del máster, ya que conocían mis inquietudes y mi interés por el trabajo que en Duoda se hacía. Conocían, además, la historia que me había hecho decidir viajar a Barcelona para hacer el doctorado precisamente porque las profesoras Núria Pérez de Lara y Remei Arnaus eran docentes del Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Educación, y a su vez eran profesoras en Duoda.

Una vez hechos los contactos, elaboré un breve plan de investigación en el que exponía los motivos que me llevaban a poner en marcha la investigación. En el documento inicial describí las posibles acciones a realizar, maneras de recabar información y otros aspectos organizados en un plan de programación investigativo que resumían mis intereses por hacer la tesis dentro del máster y mi deseo de conocer el proceso de pensamiento de las estudiantes. Luego llevé dicho documento a la directora del programa de máster para que aprobara mi idea, y me facilitara el acceso a las clases y a todo lo necesario para mi proceso investigativo. En ese documento solicitaba conocer el plan de estudios, las diferentes actividades del centro y todo lo relativo a la organización del máster. A posteriori, me presenté en su despacho para conversar y entregarle el escrito. Mientras estuve allí, ella lo leyó. Minutos después de revisarlo me dijo:

- “Haz uno nuevo porque aquí no te leo a ti. Además, sería una investigación muy masculina. Me parece”.

Medio asustada y cortada respondí:

- “¿Qué debo poner, entonces?”

- “**Algo tuyo, tus deseos, lo que te mueve.** Explícamelo de otra manera, a tu manera. Con esto me es difícil ver lo que deseas o no lo has escrito tú. No estás tú”.

(Diario de campo: Barcelona 2010)

Recuerdo que me fui desencajada después de aquel encuentro; diría que incluso me fui enfadada y con un malestar grande en el estómago. ¿Qué quería aquella señora que acababa de conocer? ¿Qué quería decir con aquello de que mi propuesta parecía una investigación masculina?

Descolocada con lo sucedido, se lo comenté a mi tutor, José Contreras, quien me preguntó si lo que volví a escribir me había servido para algo. Me dijo que lo único importante era que así fuera y que debía ir anotando todo lo que sentía y me sucedía, siempre y cuando me hiciera pensar.

Cuando escribo ese episodio inicial de relación con las mujeres de Duoda, me viene a la mente un texto precioso de María Zambrano. Ella escribía sobre la pregunta lo siguiente:

Sucede cuando nos preguntan, seamos estudiantes o maestros, que lo primero que se experimenta es un sobresalto, una especie de sentirse sorprendido “in fraganti”, como si hubiésemos descuidado algo, o dejado en olvido al menos. Y aún puede ocurrir que tratándose de una pregunta para la cual disponemos de adecuada respuesta, al sobresalto suceda un vacío en la mente. Nada hay más contrario para salir de esta situación que el esforzarse para salir de ella. Por el contrario, hay que sostenerse en ese vacío de la mente con corazón firme. (...) el corazón debe asistir en todos los sentidos de la palabra al acto de responder de algo, porque responder es ante todo responder ante algo, presentarse ante algo. Y sin la asistencia del corazón la persona nunca está del todo presente. (Zambrano, 2011a, p. 42)

Efectivamente, yo no estaba presente en la planificación que había entregado, pero porque sentía que debía escribir los objetivos y poca cosa más. Mi corazón no estaba presente, y fue precisamente lo que aquella profesora me solicitó que escribiera, que comenzara a escribir

desde otro lugar. Me dijo que no me veía, pues es que no había explicitado mis deseos y los motivos que me llevaban a tocar su puerta y querer conocer su casa. Entonces, diré que ahí empecé a investigar de otra manera. Era mi primera tesis doctoral, pero no mi primera investigación y jamás había ido apuntando lo que sentía, solo lo que veía y creía interesante escribir sobre lo observado para mi estudio, sin mi sentir y sin mi corazón presente. Ese corazón que se muestra en el pensar y en el estar en el mundo.

Entendí que se me estaba pidiendo que “me mostrara” en la propuesta que escribí, que señalara, ahí, lo mío. Y me puse a explicar y escribir con otras palabras todo lo que quería decir. Algo relativo al lenguaje que utilizaba comenzó a moverse. Después vislumbraría también que lo que la directora me estaba pidiendo era que escribiese *en lengua materna*, desde mi ser, desde mi sentir. Lengua materna que para el feminismo de la diferencia alude a la lengua que expresa la realidad auténtica, es decir que vincula la palabra al sentido simbólico de las cosas y no a las construcciones abstractas propias del lenguaje técnico y académico. Lengua que usamos para comunicarnos sin temor a equivocarnos de palabras porque pone en movimiento el deseo y constituye nuestros pensamientos e imágenes de lo que conocemos y entendemos, de lo que sabemos (Zamboni, 2008). Es la lengua que se nos enseña cuando se nos enseña a hablar y que no nace de un método o técnica, porque:

Aprender a hablar no es un hecho espontáneo ni una técnica ni un estudio sino una experiencia constitutiva del ser en la que la niña y el niño trae el mundo al Mundo de la mano de su primera maestra que es la propia madre. (Rivera Garretas, 2019, p. 20)

Así, al rehacer el trabajo, no solo intenté ordenar mis ideas, sino que hice énfasis en lo que me había movido verdaderamente a querer hacer la tesis allí, junto a ellas, y entonces volví a enviarle el documento. A los pocos días me llegó un correo en el que me informaba que no tenía ningún problema en que iniciara observaciones en el máster, y que podía hacer la tesis con toda libertad, que ella estaba a mi disposición, pero lo motivante del mail era que mi propuesta había mejorado.

Cuando recuerdo esos momentos iniciales, puedo verlos con otros ojos y entiendo el proceso y lo que me iba ocurriendo; es más, soy capaz de entender el trabajo formativo que mi tutor y mi directora estaban haciendo, como también comprendo lo que hizo la directora del



máster. Me estaban solicitando conectar la investigación con mi manera de estar en ella, y situarme, desde dentro, en relación a lo que iba sucediendo. Aquella directora del máster me estaba guiando e invitando, a la vez, a entrar en Duoda de otra manera. Por ello me pidió que escribiera con mi propia voz y que mi escritura reflejara un sentido propio. No debía conformarme con el lenguaje técnico, sino que debía expresar mis deseos y mis maneras de ser como investigadora.

**Ese suceso inauguró un proceso de (des) aprendizaje en torno al sentido de mi escritura**, a las formas de decir académicas que tenía aprendidas y que tuve que comenzar a pensar para situarme desde otro lugar, de forma diferente. Se me pedía que escribiera sin perder relación con lo propio, y que estuviera más apegada a la vida si quería investigar desde otro lugar, investigar el pensamiento, y escribir el pensamiento de la experiencia. Y no en cualquier lengua. En lengua materna.

Siguiendo esa invitación, y gracias a las muchas conversaciones con la profesora Remei Arnaus, entonces directora de este trabajo, pude ir volcando en mi diario de investigación todo lo que me estaba sucediendo. Era raro. El escribir, por un lado, me gustaba porque apuntaba lo que me pasaba, pero, por otro, me incomodaba porque no sabía si lo estaba haciendo bien. Sentía que no sabía tener un “cuaderno de campo”, que no sabía bien qué escribir en el diario de investigación, en definitiva, que no sabía tomar mis propias notas.

La escritura, desde el inicio, se convirtió en el instrumento que ordenaba o desordenaba mi proceso, me facilitaba o me incomodaba. Nunca había pensado en la escritura como método de investigación. Y no por casualidad fue que cuando entré en contacto con Duoda empecé a darme cuenta de ello, a tomar conciencia de lo que el lenguaje era capaz de decir o de ocultar. ¿Qué sucedía con mi escritura y con el sentir mi escritura? El carácter educativo de la escritura comenzaba a asomarse. ¿Qué dice o no dice la escritura? ¿Qué enseña o qué oculta? ¿Qué palabras utiliza?

Escribir permite narrar y relatar historias, y estaba claro que yo no era narradora y no había escrito ninguna historia antes. Sin embargo, lo vivido desde el inicio de aquella reunión con la directora del máster me advirtió que investigar la experiencia requería de una narrativa, de otra manera de decir y expresar mis pensamientos, mi sentir, mis ideas, mis vivencias:

En gran medida el saber de la experiencia tiene forma narrativa: es así como se revela el saber que se mantiene apegado al acontecer de las cosas. En lo que tiene éste de saber no discursivo, encuentra su mejor expresión incardinado en los relatos de situaciones vividas que muestran su potencialidad, su sutileza, su discurrir el tiempo, su interpretación múltiple y abierta, su sentido ligado a lo que se siente, y no sólo a lo que se sabe como proposición verbal. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 80)

No bastaba con señalar lo que quería hacer, había que ponerse en primera persona, expresar el pensamiento y dar cuenta de la propia experiencia y de lo que deseaba. Escribir narrativamente suponía, además, escoger las palabras que mejor nombraran lo que quería decir. Y eso, a su vez, me llevaba a conocer las palabras, volver a su sentido original y su sentido para mí y para lo que quería decir. Debía comenzar a escribir y contar mi proceso, mi historia dentro del proceso de investigación. Y contar historias es una manera de decir lo indecible, para mostrar aquello que se escapa de la descripción, pero que está. Emma Quiles Fernández dice:

Contamos historias para poder captar lo inefable lo intangible, lo contingente. Nos contamos historias, también para ir más allá de lo inteligible, de lo que permanece y se hace visible. Por eso la historia que contamos no sólo revela algo, sino que también lo transforma. La narrativa no es una forma de representación de la realidad sino un modo de incluirse en ella. (Quiles Fernández, 2016, p. 124)

La idea era escribir las historias pedagógicas que ya habían comenzado a emerger desde el momento que decidí investigar. La sensación de desencaje y mi no saber cómo hacer aquello que se me pedía inauguraron mi diario de investigación, el lugar donde comenzaba a escribir, donde comenzaba esta historia, las historias pedagógicas y mi historia.

Durante el proceso las palabras de Adrienne Rich me movilizaron y me impulsaron a seguir mis preguntas. Ella propone:

Parémonos simplemente un momento a preguntarnos qué necesita saber una mujer para llegar a ser una persona consciente de su identidad como ser humano y autodefinida. ¿No os parece que necesitaría tener conocimiento de su propia historia, de su cuerpo de mujer, tan politizado, del genio creativo de las mujeres del pasado,

de las aptitudes, habilidades, técnicas y visiones que tuvieron las mujeres de otros tiempos y otras culturas, y de cómo fueron reducidas al anonimato, censuradas, trucadas, devaluadas? (Rich, 2019, p. 428)

Adentrarme en el máster supuso, desde el inicio, preguntarme sobre las mujeres y sus prácticas educativas, y también sobre las mías. Todo ese recorrido me fue llevando a una reflexión sobre la experiencia de enseñar, sobre el acto de enseñar, sobre todo ese encuentro educativo entre mujeres, mujeres en relación, también mujeres en relación a mi investigación. Fue un camino reflexivo sobre la experiencia de aprender como estudiante, como sujeto (sujeta) que aprende, como mujer que aprende y que enseña, como mujer que investiga. Un verdadero camino de aprendizaje para pensar mi trabajo.

El trabajo es un instrumento político. Es un lugar desde donde podemos afrontar cambios civilizatorios, y que nos permite ejercer la ciudadanía de forma comprometida y responsable con el cuidado de la vida. Es un lugar donde podemos realizarnos y disfrutar, por ello es importante pensar el sentido de este. Detenernos a darle un sentido a lo que hacemos, un sentido en sí mismo y un sentido en nuestra vida. Pensar en un trabajo que sostenga la vida y que salga del paradigma productivo y violento que explota, y el cual, a veces, carece de sentido humano y padece ceguera frente a una misma, uno mismo y frente al *otro*.

Acercarme al trabajo de las mujeres en la universidad abrió la posibilidad de **pensar el trabajo** de la educación superior y mi trabajo dentro de ella. Laura Mora sostiene:

En este fin de época imponente, deseado y propiciado por muchas de nosotras, no cabe más que trabajar para que cambie el sentido del trabajo, para que su entendimiento y nuestra mirada se amplíe, para que el derecho al trabajo y los derechos del trabajo se extiendan, para que la riqueza que genera se reparta, para que su tiempo se aligere, se alivie y se comparta el peso cuando su esfuerzo es difícilmente llevadero, para que reconozca el valor del trabajo en femenino y en masculino, y para que destierre el trabajo que destruye la riqueza en vez de crearla. (Mora, 2014, p. 27)

Pensar libremente el trabajo, imaginarlo y concebirlo de otra manera dentro de la universidad facilita pensar y estar en ella de otro modo, de modo consciente, pero más libre. Lo afirmo así, dado que mi toma de conciencia pasaba, en un primer momento, por reflexionar acerca

del porqué sentía que no sabía investigar desde mí, y de la importancia de este juego de miradas para atender a la experiencia de otras y conocer su trabajo en la educación. Es por lo que las historias pedagógicas fueron la solución para desapegarme de los tecnicismos de la investigación, y porque hablar de historias y relatos me resultaba una forma más fresca y ligera, más apegada a lo que iba sucediendo sin caer en obligaciones de lo que debía escribir simplemente porque un método así lo dictaba. Y es precisamente por esta misma razón que las historias pedagógicas muestran la cotidianidad del trabajar en la universidad, maneras libres de las formas patriarcales establecidas y limitantes. Libre, no solo porque así lo nombran las mujeres de Duoda, sino porque había una apuesta consciente de que así fuera, porque así lo decidieron, porque así intentan hacerlo y desde el inicio me pusieron a pensar desde ese lugar. Las mujeres universitarias expresaron en la revista *Sottosopra Rosso*<sup>22</sup>:

Hoy se da un estar en el mundo -de mujeres, pero no exclusivamente- que muestra y señala, sin grandes frases ni argumentos, que el patriarcado ha llegado a su fin; es un estar en el mundo con disponibilidad para la modificación de sí, en una relación de intercambio que no deja nada fuera del juego. Lo podríamos llamar ligereza. O libertad femenina. Comparadas con ella, las ventajas del dominio patriarcal desaparecen, tanto a los ojos de ella como a los de él. (Librería de Mujeres de Milán y Rivera Garretas, 1998, p. 169)

Trabajar enseñando de manera libre, sin otorgar más crédito al patriarcado, es todo un proceso y camino de transformación, de tránsito y traslación del lugar que ocupamos. Es un aprendizaje continuo y permanente que se hace junto a otras y otros. El trabajo es el espacio público por excelencia; es el lugar desde donde contribuimos a la modificación o perpetuación de los modelos sociales y los modelos educativos. El trabajo de educar, pues, requiere de nuestra conciencia y de nuestras ganas de estar allí fieles a nuestros deseos y a nuestras maneras de entender el mundo en el que vivimos. Y en efecto ese es el trabajo que se viene realizando en Duoda desde finales de los años ochenta. Su experiencia es, en sí

---

<sup>22</sup> Publicación en formato revista que nació como instrumento de expresión de los grupos feministas de los 70 y que hoy en día sigue siendo una publicación que expresa el pensamiento de la diferencia sexual editado por la Librería de mujeres de Milán.

misma, una gran historia pedagógica que habita la universidad para hacerla fértil, amorosa y libre.

### 3.3 Una puntadita sobre el máster

Durante la investigación, no se hace un análisis exhaustivo de la propuesta curricular en cuanto a contenidos y temas abordados en las diferentes asignaturas del máster, ya que el estudio se centra en los procesos de aprendizaje y el efecto de este en la vida de las mujeres participantes y, por supuesto, en la mía. Sin embargo, para mí los títulos de los programas, los módulos y las asignaturas que lo componen señalan claramente un sentido y una colocación feminista desde los cuales se plantea el recorrido académico. La manera de nombrar y articular los contenidos es atractiva, novedosa y poco usual, pero sobre todo muy sugerente.

Por ello, creo necesario compartir el programa del máster, como una aproximación general a la apuesta de Duoda, y presentar el contexto en el cual suceden las historias pedagógicas aquí narradas, historias que permiten imaginar escenas y acontecimientos sucedidos durante la investigación.

#### Máster en Estudios de la libertad femenina

Programa	
<i>La práctica de la relación</i>	
Año 1	
Módulo	Asignaturas
<b>Módulo 1:</b>	Poder de las palabras
<b>La política en lengua materna: Filosofía, Teología y escritura</b>	La teología en lengua materna
<b>Módulo 2:</b>	La mediación femenina: el saber del amor
<b>La mediación femenina: Medicina, Sociología y Prácticas de paz</b>	Enfermar, sanar, vivir. Una reflexión desde la experiencia femenina
	La política de las mujeres
<b>Módulo 3:</b>	La mirada creadora: obras y escritos de artistas del siglo XX
<b>La creación y la expresión de la libertad femenina: Arte y Cultura escrita</b>	La libertad de expresarse. Leer y escribir en Europa

Programa <i>La sexuación de la libertad</i>	
Año 2	
Módulo	Asignaturas
<b>Módulo 1:</b>	La libertad femenina: experiencia, pensamiento, política
<b>La libertad femenina en la historia</b>	Palabra, profecía, visión (siglos XV-XVI)
	Una historia no canónica de la música
<b>Módulo 2:</b>	La libertad femenina en el derecho
<b>La política sexual: Derecho y práctica de lo simbólico</b>	La política de las mujeres
<b>Módulo 3:</b>	El orden simbólico de la madre en el pensamiento moderno y contemporáneo
<b>Pensar y educar en el orden simbólico de la madre</b>	La relación educativa: del saber de la experiencia femenina a la experiencia de saber
<b>Módulo 4:</b>	Módulo de escritura femenina científica
<b>Prácticas tutorizadas</b>	

Fuente: Página web de Duoda. UB

El cursado del máster proponía un recorrido modular y flexible. La duración de cada asignatura variaba en función de los créditos asignados, pero diré que de manera general que cada asignatura constaba de disponía de unas 8 clases presenciales. Por otro lado, algunas asignaturas adoptaban la modalidad intensiva cuando las docentes responsables de las mismas provenían de fuera de Barcelona, situación que obligaba a organizar las sesiones con un ritmo diferente.

Tratándose de un curso de posgrado, los tiempos para establecer y generar vínculos en la relación educativa suelen ser más cortos que en otras modalidades universitarias como los grados. Con ello no quiero referirme a que la calidad de la relación educativa dependa del

tiempo disponible para la misma, pero sí es un elemento a valorar y a considerar a la hora de hacer análisis relativos a la calidad de las relaciones.

Disponer de tiempo para la relación educativa hace una diferencia importante, ya que sabemos que todo proceso requiere de tiempo para conocerse, para establecer vínculos, para la comprensión, para generar dinámicas de trabajo, y para crear un ritmo y un tono en la relación educativa que secunde el aprendizaje. Por ello, resulta interesante reflexionar al respecto y valorar de qué tiempos hablamos y con qué tiempos contamos.

Los tiempos educativos, los tiempos escolares, reducidos a la calendarización y la organización en horas (Gimeno Sacristán, 2009) no siempre coinciden con los tiempos requeridos para la relación educativa y para convocar a la experiencia. Tiempos de toda índole confluyen y se interrelacionan con los tiempos personales, con los tiempos laborales, familiares y vitales. Y lo he querido resaltar desde el inicio, porque creo pertinente conocer el contexto en el que se trabajó y se desarrolló el máster y la investigación.

Dicho esto, paso a contar las historias pedagógicas del máster como relatos que surgieron de momentos y escenas acontecidas en la vida de un grupo de mujeres mientras cursaban algunas de las asignaturas. No se explicita en qué asignaturas dado que, independientemente de los temas propuestos en cada una de ellas, lo que se intenta es revelar el sentido educativo y las formas en que se ponen en relación todas las partes intervinientes para pensar la experiencia, como experiencia educativa y considerando su diferencia sexual, su ser mujeres. También se busca establecer cómo van tejiendo la relación educativa, y cómo se va pensando la experiencia en el encuentro y del encuentro. En otras palabras, cómo se hace pensamiento de la experiencia y pensamiento de la diferencia sexual.

Es en este sentido que las historias pedagógicas relatan el evento que el propio encuentro supone. Un evento generado no únicamente a partir de las asignaturas y contenidos que se abordan, ni de las personas asistentes o el lugar que ocupan, sino de todo el suceso que propicia el aprendizaje y el acto del pensamiento. La filósofa Chiara Zamboni (2009) lo ha denominado *pensar en presencia*<sup>23</sup>. Que se refiere a aquello que ocurre cuando los cuerpos

---

<sup>23</sup> Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni. 2009

dialogan con otros cuerpos, aunque no se converse ni se hable, pero que se siente y algo va sucediendo, y que sobreviene cuando nos juntamos a aprender y a pensar en la relación educativa.

En una reseña sobre el libro de Zamboni (2009), Gemma Del Olmo (2010) recupera una imagen importante respecto a la noción del encuentro para pensar en presencia y, que a mí me ha llevado a pensar en las historias tejidas:

Surge, pues, una trama tejida por los hilos invisibles originados en la parte inconsciente de los cuerpos, una red que atravesará las fronteras lábiles de las sombras para hacerse perceptible a través de sensaciones, intuiciones o impresiones profundas. Todo un lenguaje que afecta a nuestra voz y a nuestra presencia, y también al sentido que damos a lo que va ocurriendo, a lo que sentimos y pensamos. Y esto será determinante en el encuentro, y después en el recuerdo. (Del Olmo, 2010, p. 159)

Las historias pedagógicas tejidas no respetan un orden, aunque espero que todas ellas permitan a sus lectores zambullirse en esos espacios únicos e irrepetibles que suceden cuando nos encontramos para pensar, para pensar en presencia, para aprender a pensar.

### **3.4. Las historias**

#### **3.4.1 Crear y tejer en condiciones cómodas (Rosanne)**

Habitar la universidad y hacernos presentes en ella **-ser presencia-**implica poner en marcha posibles formas de trabajo que permitan organizar y acondicionar los espacios que ocupamos y cuidamos para llevar a cabo la práctica de la relación educativa. Hacerlo moviliza y cuestiona las maneras tradicionalmente establecidas porque, lamentablemente, las tenemos bien aprehendidas. Y todo proceso de cambio exige un desplazamiento o, como mínimo, un movimiento.

Utilizo la palabra **habitar** porque me remite a ocupar un espacio como si de nuestra casa se tratara, de nuestra habitación propia, nuestro “cuarto propio” del que habla Virginia Woolf. Es decir aquel lugar propio donde podemos expresar nuestra palabra y donde no hace falta brillar, sino nada más que ser una misma (Woolf, 2018). Ese espacio donde podemos



movernos con libertad, y donde estamos a gusto siendo lo que somos, haciendo lo que hacemos, sintiendo lo que sentimos.

Crear un espacio de trabajo cómodo supone, en primer lugar, reconocernos y reconocer a quienes son parte de la relación educativa en un determinado momento. Se trata de ubicar en el centro la relación y los sujetos que la sostienen, y para ello hay que atender y observar los ámbitos que facilitan este encuentro. La organización social del aula, los lugares y ubicaciones en los que elegimos estar, la gestión del tiempo, los recursos didácticos y los materiales curriculares, el clima de aula, y las relaciones interpersonales, entre otros contribuyen a **crear un espacio para habitar lo educativo**, y de sus cualidades dependerá el tono de la relación educativa y el color de los aprendizajes que allí se gesten.

Para aproximarme a la idea de la creación de condiciones para habitar cómodamente los espacios educativos, la historia pedagógica vivida con la profesora Rosanne fue la que lo hizo posible. **Rosanne** era profesora del máster, y mi recorrido investigativo se inició en su clase. Fue ella quien me facilitó vivir una experiencia gestacional acelerada y bonita para la creación de espacios cómodos y libres dentro de la universidad. Ella sentía la necesidad de habitar la universidad libremente, así lo expresaba, lo sentía y, así se propuso vivir. Junto a ella comencé a pensar en torno a la **búsqueda y creación de condiciones para habitar las aulas** plenamente, y provocar que el aprendizaje se desplegara en mejores condiciones.

Rosanne sentía una necesidad explícita de trabajar la relación educativa creando espacios de comodidad y de confianza. Seguramente es una necesidad que tenemos todas las personas que trabajamos en la educación universitaria porque, de forma consciente o no, sabemos de la incomodidad que genera la academia descarnada de los sentires, y de sus formas rígidas y jerárquicas respecto al conocimiento y a las formas de acceder y reconocer el mismo. Ella, en su práctica y su deseo de transformar su trabajo, buscaba cómo huir de la *violencia hermenéutica* que se sufre en la universidad. Violencia que María-Milagros Rivera Garretas ha llamado así para referirse a los “mandatos impuestos para que una mujer no acierte a interpretar libremente lo real partiendo de sí, de su goce y de su experiencia (...) del placer de conocer, de interpretar y de crear, tanto cuerpos como conceptos” (Rivera Garretas, 2020, p. 52). Conceptos y espacios donde sentirnos a gusto y gozar.

Rosanne había decidido, como todas las profesoras de Duoda, que su espacio en la universidad no solo sería educativo, sino que propondría vivirse libremente y a gusto; un espacio donde sucede el encuentro educativo y se vive como un lugar de relación. Un espacio de relación femenina fecunda y creativa, donde se pueda gestar saberes a partir de la propia experiencia y, del reconocimiento y la existencia de las otras que acuden al aula. Un espacio para partir de sí y desde la *capacidad de ser dos* que el cuerpo de la mujer señala, facilita y recuerda, pero que nunca determina. Capacidad que, María-Milagros Rivera nombra para referirse a una capacidad que les es propia a las mujeres, “una capacidad que consiste en la creación y gestión de seres humanas y humanos y en la creación y gestión de relaciones. Una capacidad que ni incluye ni excluye la maternidad”(Rivera Garretas, 2001, p. 9). Y que es fuente de significado simbólico, que se presta a la disposición de quien quiera acoger su propia capacidad de crear y de dar vida en forma de ideas, conceptos, proyectos.

El espacio educativo lo entiendo más allá de las infraestructuras y ubicaciones demarcadas. Aquí lo que queremos pensar es cómo el espacio-aula es un espacio que educa y que se convierte en un lugar, sitio, medio ocasión, escenario para encontrarse por lo que, no necesariamente requiere de cuatro paredes o mobiliario de última generación adaptable y multiuso como sucede hoy en día. Me refiero a un espacio educativo que puede llamarse -o no- aula, pero que sea el escenario donde te puedas encontrar a pensar, a aprender y a enseñar. Un espacio vivo y que María Zambrano (2011), en un manuscrito sobre la vida de las aulas, describe así:

Tienen las aulas su vida propia, abiertas como están y vacías. Como se sabe en griego la palabra “*aula*”, la misma designa un lugar vacío, un hueco en primer término, después una construcción vacía y disponible. Sería curioso averiguar a qué altura de los tiempos, en qué civilización, comenzó a haber aulas, es decir, recintos donde las gentes se reunían para hacer algo, algo que por lo visto no podía hacerse dentro del recinto de la casa familiar, ni dentro del recinto de los templos, ni en el palacio del rey, ni tampoco en medio de la plaza. (Zambrano, 2011a, p. 66)

Aula que, con Rosanne, se aspira que sea un cuarto propio, un espacio de confianza y de encuentro. Un espacio que nos remita a la casa, a la propia. Aula como el amplio espacio donde la experiencia y la existencia tienen lugar, un espacio que María Zambrano decía

poético, “un espacio propiamente humano más bien humanizado; una creación que es parte de la creación propiamente humana que antes que en obras de arte y pensamiento consiste en una sociedad donde tales obras puedan nacer y vivir” (Zambrano, 2011a, p. 67). Así pues, relato aquí un trocito de esa vida vivida en las aulas de las clases de Rosanne, donde se buscaba crear condiciones para pensar en presencia.

### **Estar y sentirnos cómodas**

El aula de Rosanne fue la que visitaría primero, por lo que quiero recuperar el primer contacto que tuvimos. Yo le había escrito solicitando visitar su aula para realizar observaciones dentro de sus clases, a lo que ella me respondió:

Llevo días pensando en escribirte, perdóname. Leí tu carta, me parece muy bien tu proyecto, pero he estado intentando reflexionar sobre cómo me hace sentir que haya alguien en el papel de observadora en la clase. Me hace sentir incómoda, no el hecho de que estés allí, eso me parece muy bien, pero la idea de que tu papel sea principalmente para observar me incomoda. He estado pensando en el por qué: creo que es que, en clase, yo me pongo en juego, y a la vez es una invitación, una apertura hacia quienes estén allí, a hacer lo mismo. Esto no siempre funciona, es arriesgado. Yo pienso y he experimentado que en la política de las mujeres hay mucho en juego, se pone mucho en juego y que es muy grande, pero también hay mucho negativo, y siento que esto todavía no se ha trabajado lo suficiente entre mujeres.

Si de alguna manera también estás en el aula en este nivel, poniéndote en juego, quiero decir, me parece bien, a lo mejor es algo para hablar más y no hay problema. Pero yo no creo en la objetividad, no existe, así que tu misma presencia cambiará la dinámica y por tanto sería importante que tú también estuvieras allí, partiendo de ti misma.

(Diario de campo: Barcelona, 2011)

Una vez más, se me pedía que me involucrara en el proceso de investigación de manera diferente. Volvía a salir la idea insistente del “desde mí misma”.

Rosanne cuidaba mucho a las estudiantes y sabía que ella podía decidir por ella, pero no por la clase. Reconozco que el gesto de tener en cuenta a las alumnas me gustó y me recordó las

palabras de Adrienne Rich en su imprescindible ensayo “Tomarse en serio a las alumnas”, en el que dice:

Cuando enseñamos a mujeres, tenemos dos alternativas: sumarnos a las fuerzas que adoctrinan a las mujeres en la pasividad, el autodesprecio y un sentimiento de impotencia, en cuyo caso “tomarnos en serio a las alumnas” pasa a ser una cuestión irrelevante, o bien podemos examinar todo lo que tenemos que contrarrestar y a la vez tener en cuenta nosotras mismas, en nuestras alumnas, en el contenido del programa de estudios, en la institución, en la sociedad en general. Y esto significa, en primer lugar, **tomarnos nosotras mismas en serio**. Reconocer esa responsabilidad fundamental de una mujer hacia sí misma, sin la cual siempre seguiremos siendo el Otro, lo ya definido, el objeto, la víctima; tener la convicción de que existe una validación, una confirmación, un estímulo, un apoyo de una calidad singular que una mujer puede ofrecer a otra. Creer en el valor y la significación de la experiencia de las mujeres. Considerarnos seriamente, no como uno de los chicos, no como seres neutros o andróginos, sino *como mujeres*. (Rich, 2019, p. 170)

La colocación de la profesora respecto a mi visita me exigía responsabilidad y prudencia, en ese proceso, no solo a las alumnas y a ella, sino a mí misma. Rosanne me había hecho un regalo al situarme y abrirme su aula bajo estas condiciones. Su manera de entender la relación educativa me dio pistas para advertir que ella reconocía a sus estudiantes, que cuidaba la experiencia que fueran a tener y vivir junto a ella, por lo que quería que mi presencia interrumpiera dicho proceso. Entendí su preocupación, y agradecí que fuera tan explícita y sincera al exponer sus miedos expresando de antemano que los espacios de aula son espacios de intimidad y de mucha confianza. Estimo que ella no quería romper ni violentar de ninguna manera ese lugar sagrado, porque sagrada es la relación educativa.

Decidimos conocernos en persona y conversar unos días antes de que su asignatura comenzara. Quedamos en un bar cerca de su casa. Allí pudimos compartir más de dos horas de charla, durante las cuales pude explicarle los motivos que me llevaron a interesarme por el trabajo que se hacía en el máster, y una vaga opinión de lo que implicaba visitar su aula con un cuaderno de notas. Hablamos mucho y reímos otro tanto. Rosanne insistió en la idea de que yo me animara a escribir lo que me fuera ocurriendo en sus clases, y que ella pudiera sentirse libre de preguntarme lo que iba sintiendo mientras compartíamos ese tiempo y

espacio de relación. Acepté abiertamente, comprendiendo que su solicitud tenía que ver con el pedido de mi tutor y el de la directora del máster: debía escribir lo que me sucedía y sentía. Aquel encuentro concluyó con un abrazo nervioso por parte de ambas. Yo, porque con ella iniciaba mi asistencia a las clases del máster, y ella, porque había muchas cosas puestas en juego: dar por inaugurada la asignatura del máster, compartir el proceso con alguien de fuera como era yo, mientras era observada. A pesar de que esta última idea le costaba un poco, le gustó mi propuesta y se puso en disposición para que algo sucediera. Nuestro encuentro finalizó con entusiasmo, a pesar de los nervios. Recupero lo que escribí bien acabada la reunión: “- Es decir, que nos reuniremos para hacer política de lo simbólico. ¡Me encanta la idea!, ojalá las alumnas acepten, me dijo. Y continuó, Rosanne: - Pero ¿cómo explico, a quien me pregunte, por lo que hago contigo?, y ambas reímos. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

La pregunta de Rosanne me hizo pensar en que no siempre es fácil explicar lo que se investiga porque, en realidad, investigar la experiencia educativa requiere que nos pongamos a hacer el camino y ver qué sucede mientras andamos, estar atenta/o a lo educativo que emerge y desvela la cuestión pedagógica (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Comenzar a investigar junto a Rosanne me había situado de otra manera frente a las participantes y frente a mí misma, y eso también suponía un movimiento pedagógico e investigativo a mirar.

No podíamos iniciar la investigación sin que ellas aceptaran mi presencia en su espacio. Debíamos “tomarnos en serio a las alumnas”, y eso implicaba preguntarles si podía ser parte de su grupo de estudiantes como investigadora-participante, nombre que – de forma jocosa- habíamos decidido darle a mi rol de visitante en la clase, porque estaba claro que yo no podía seguir mis deseos investigativos sin la aceptación y aprobación de quienes formaban parte del grupo.

Esto que parece tan evidente no siempre se tiene en cuenta. Yo ni había caído en cuenta. Es más, daba por sentado que con la autorización de las responsables del máster ya podía iniciar mi investigación. La tradición jerárquica tiene sus maneras de grabarse en nuestras maneras de actuar, y sin advertirlo, apenas, podemos entorpecer un proceso de aprendizaje. Lo expreso sobre todo por mi rol como consultora pedagógica, puesto que a veces me toca visitar aulas para observar prácticas docentes y diría que el gesto cuidadoso que la profesora Rosanne tuvo con sus estudiantes no es con lo que usualmente me encuentro en las

instituciones educativas. En realidad, se supone que mi presencia en las aulas no pasa a ser motivo de consulta a las y los estudiantes, incluso ni siquiera a docentes responsables de las clases. Suele ser la dirección que toma la decisión junto conmigo.

En fin, cuando recuerdo aquellos momentos iniciales, tomo conciencia de las veces que seguramente no me paré a preguntar a mis propios estudiantes sobre ciertas decisiones que tomé unilateralmente o de cómo entiendo su papel de estudiantes en nuestra clase. ¿Es posible que yo también repita prácticas donde no considere la voz de las y los participantes, y que por tanto las condiciones para la relación educativa no sean siempre las idóneas?

El ejemplo es pequeño, quizás hasta parece insignificante, aunque sabemos bien que es esencial pedir permiso antes de entrar a una clase a tomar notas y observar, pero el gesto de cuidado de la profesora Rosanne señalaba algo más. No se trataba de pedir su autorización como protocolo -el que además suele hacerse y donde la aceptación está garantizada. Ella titubeaba y ponía en duda lo que mi presencia suponía en un espacio donde se busca la seguridad, un espacio de confianza, ya que ella conocía lo que se ponía en juego y exigía que se pusiera en juego dentro de su clase.

Sabía que allí emergerían situaciones posiblemente delicadas y muy personales. Hizo mención a que en la clase se podría vivir un proceso difícil para algunas estudiantes a partir de las prácticas de toma de conciencia y autoconciencia que ella promovía en su asignatura. La profesora sabía con claridad lo que podía suscitar su clase. Ponerse a pensar la experiencia, y sobre todo, la experiencia de ser mujer, y en primera persona no era un proceso común ni fácil. Estos eran los motivos por los cuales me había propuesto asumir un rol de investigadora-participante, donde mi presencia no debía violentar ni interrumpir la vida de su clase.

Esta situación me remitió a la conciencia de su rol docente. Ella no estaba dispuesta a aceptar ciertas modificaciones dentro de su espacio **lo que ponía en el centro era su relación con el grupo**. Tal vez parezca una reflexión un poco forzada, pero a mí la situación me resituó nuevamente en cómo se intenta modificar y transformar los sistemas educativos a base de la aplicación de métodos, la incorporación de nuevos protocolos, la participación e intervención y las prácticas exigidas tal y como se suele hacer desde las administraciones bajo

el discurso pedagógico, instancia de la cual yo misma formaba parte como profesional consultora y como representante de la academia universitaria.

Se tiende a querer cambiar las prácticas educativas con un sinfín de procesos y métodos de acompañamiento pedagógico a docentes, pero la realidad es que la o el docente primero debe querer hacerlo y debe revisar su propia práctica para detectar por dónde debe tomar un camino de mejora. Rosanne me demostraba, con su forma de asumir mi visita, que era plenamente consciente de cómo trabajaba sus clases. Por ello, creo que para cambiar las prácticas educativas y para mejorar la enseñanza debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica, deteniéndonos a valorar y ver cómo entramos a la relación educativa y desde qué lugar nos situamos, desde dónde somos y estamos en esa relación.

Las reformas educativas tendrían que promover ese tipo de proceso formativo a las y los docentes, dado que “para cambiar la escuela no sirven leyes nuevas, solo nuevos maestros y maestras. Las únicas reformas que se tendrían que promover son las que tienen que ver con la formación de los maestros y maestras.” (Tonucci, 2016, p.11). Una formación en la reflexión pedagógica, en la búsqueda del sentido educativo y vital de nuestro trabajo. Para transformar la educación, tan solo debe haber una transformación de sí.

Entonces, deduzco que tomarnos en serio a las alumnas es el resultado inmediato del hecho de tomarnos en serio a nosotras mismas/os. Tomarse en serio las cosas tiene origen en el lugar que decidamos tener y desde el cual podamos enseñar. Somos un referente para las y los estudiantes, pero ante todo somos responsables directas/os de lo que tiene lugar en esa relación docente-discente. El cuidado y atención que la profesora había prestado ante mis peticiones me daba pistas para confirmar la idea que planteaba Adrienne Rich (2019). Tomarse en serio lo que llevamos, lo que hacemos y lo que somos en la educación es tomarse en serio el trabajo que realizamos con las alumnas, con las mujeres en educación, lo que conlleva una responsabilidad, un tomarnos en serio a nosotras mismas.

Además de la propia formación, considero que la transformación de la educación pasa por transformar nuestra manera de estar y cuidar el espacio educativo, que más que aprenderla, tal vez tan solo se tenga que prestar un poco más de atención y, pensar en aquello que nos hubiera gustado vivir como estudiantes y en lo que queremos que suceda. Por ello la

educación es una acción política, requiere de conciencia política. Rosanne sabía lo que era ser estudiante del máster porque ella misma lo había sido años atrás. Sabía que su práctica docente abriría y facilitaría el pensar la experiencia a partir de sí, como sabía que dicho proceso requería de tiempo y de conciencia de la relación, conciencia política de las mujeres. Proceso que da medida para habitar la universidad de otra manera, por lo que, yo debía situarme desde allí, en las mismas condiciones.

La situación me llevó a reflexionar que la presencia siempre es presencia y que no se puede estar inerte e invisible en los sitios. Primero, porque no es posible y porque la sola presencia se convierte en energía pensante y viva. Rosanne me estaba enseñando con su invitación, a abandonar las prácticas tradicionales de los procesos de investigación que no siempre toman en cuenta las presencias, que pueden incomodar, irrumpir o, sencillamente, causar indiferencia.

Habitar los espacios tiene que ver con estar en presencia cómoda, donde se esté a gusto y de forma descansada, sin esfuerzo o molestia. María Moliner (2016) define, en su extraordinario diccionario de uso del español, que *cómodo* es el adjetivo para nombrar aquello “que hace la vida fácil economizando esfuerzo y proporcionando bienestar: “una casa cómoda””(Moliner, 2016, p. 627). Una casa, un espacio, un aula que se habita disfrutando de la relación, eso es lo que Rosanne pretendía y buscaba facilitar.

Enseñar cuidando el bienestar y la comodidad, son las palabras que dieron inicio a esta historia, precisamente por todo lo que significan, por lo que subscribí encantada a iniciar un recorrido investigativo teniendo presente la intención de generar y procurar que el encuentro educativo gozara de la comodidad, y que yo pudiera facilitar que todas lo estuviéramos. Luego de una agradable sesión inaugural que tuvimos en la primera de mis visitas, las alumnas, aceptaron mi presencia en su clase.



## Crear condiciones para tejer

Las primeras sesiones fueron interesantes y amenas. A medida que iban pasando los días, las estudiantes me integraban en las conversaciones que se daban en el aula y comencé a animarme a hablar y a estar allí más libremente, sin preocuparme del papel específico que debía o creía asumir dentro de la clase. Entré en la dinámica del aula no como una alumna más, porque no lo era, pero sí con la posibilidad y el permiso para tomar la palabra e intervenir en lo que iba sucediendo. A la vez, me era inevitable pensar en lo diferente que estaba siendo esta investigación respecto a otras que había hecho.

No sabía si era esta la manera de abordar la investigación, puesto que sentía que al intervenir en los debates podía despistarme de la mirada observadora. No fue fácil desprenderme de la sensación de no saber bien lo que estaba haciendo. Sin embargo, sentía que **poniéndome en primera persona podría hacer buenas preguntas y tomar notas**. Y eso me hacía estar más ligera y cómoda.

Rosanne acostumbraba a preguntarme por lo que iba escribiendo y observando; me lanzaba alguna pregunta sobre qué me parecía lo que se iba trabajando en su clase, y qué me hacía pensar a mí. Estas preguntas las formulaba dentro del espacio de aula. Me lo preguntaba en una especie de ronda de opiniones que solía hacer al acabar cada clase, momento que se convirtió en parte de mi proceso de investigación, porque de alguna manera me obligaba a estar atenta a lo pedagógico y a lo relacional de lo que allí nos iba pasando para expresarlo al finalizar las sesiones.

Mi proceso de investigación se iba tejiendo con ellas y eso hacía que, al salir del aula, algunas estudiantes me dieran ideas, me dijeran lo que pensaban y así, poco a poco, fui ocupando mi lugar en el máster, fui parte del grupo sin categoría que me encasillara en un rol. Estaba allí como “Amparo, la investigadora” que participa y viene a clase. Punto. Eso era, eso hice, eso fui. Y la presión por no violentar el proceso del aula desapareció. Es posible que fuera un reflejo o vestigio de las maneras de entender la metodología investigativa asumida como válida y objetiva, más “científica”, por todas nosotras.

Rosanne y yo habíamos decidido que como lo que me interesaba era ver el proceso de aprendizaje, y lo que se iba moviendo en las estudiantes, no era necesario que como parte de la investigación tuviéramos sesiones ni entrevistas de trabajo fuera de las clases. Sin embargo, continuamos reuniéndonos y quedando a conversar, aunque considerábamos que eran encuentros que no tenían nada que ver con la investigación. Fueron sesiones amenas, en las cuales descubrí la sabiduría, la frescura, el sentido del humor y la manera dulce de ser de Rosanne.

Rosanne es una mujer espontánea con un punto de aparente ingenuidad, de carácter despierto y curioso; siempre preocupada por encontrar la palabra más acertada para poder expresarse en castellano, dada su condición de extranjera. Su acento y sus maneras de moverse hacen de ella una mujer interesante y a mí, me despertaba y me despierta hasta hoy, mucha ternura y admiración. Me acogió amorosamente, me fue dando espacio y cobijo, de tal manera que todas y cada una estuviéramos a gusto. Rosanne me estaba enseñando con su propia práctica, a investigar desde otro lugar. Creo que nunca se lo he dicho, pero fue así. Ella me guio con sus invitaciones, e hizo que nuestra relación fuera recíproca y nos alimentara a ambas y al grupo.

Mi investigación no pasaba por acompañar a Rosanne a pensar su práctica docente, sino por percibir cómo la trabajaba y cómo sus maneras de hacer, a modo de dispositivos que ella activaba, entraban en relación y movían el pensamiento en el aula. Quiero aclarar que no hice un trabajo directo con ella para pensar sus clases. Seguramente ese proceso de investigación hubiera sido precioso y nos hubiera enriquecido de otra manera a ambas, pero **mi interés estaba centrado en cómo la relación y el trabajo que se realizaba en el aula generaba y provocaba aprendizajes y creaba pensamiento.**

Soy una convencida de que el trabajo de acompañar a alguien en sus clases supone una oportunidad de transformación de las prácticas docentes de quien es observado, y participa de esa manera en la investigación. Así lo exponen las interesantes investigaciones que coordina José Contreras en el ámbito de Experiencia y saber pedagógico del grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona (Contreras et al., 2016). Pero yo no conseguí ni busqué hacer ese proceso de reflexión con las profesoras de Duoda. Hoy seguramente lo haría de esa manera, en aquel

entonces no podía realizar aún ese tipo de investigación, ya que debía aprender primero a estar y vivir los encuentros educativos desde una mirada relacional que atiende la experiencia y que entonces no tenía.

Estoy convencida de que el trabajo de acompañar a alguien en sus clases supone una oportunidad de transformación de las prácticas docentes de quien es observado y participa en la indagación y, en quien lleva a cabo el proceso de investigación. Así lo exponen las investigaciones que, bajo la coordinación de José Contreras en el ámbito de Experiencia y saber pedagógico, se desarrollan dentro del grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona (Contreras et al., 2016). Sin embargo, no conseguí ni busqué hacer ese proceso de reflexión con las profesoras de Duoda. Hoy seguramente lo haría de esa manera, pero, en aquel entonces no podía realizar aún ese tipo de investigación. Debía aprender primero a estar y vivir los encuentros educativos desde una mirada relacional que atendiera la experiencia. Por aquel entonces, esa mirada todavía, no la tenía.

El participar de las clases de Rosanne provocaba en mí una serie de preguntas en cuanto a mi propio proceso de pensamiento mientras iba investigando. Rosanne era una mujer curiosa y eso me impulsaba a mí ir profundizando en lo que me movía y se movía durante sus clases.

Rosanne, al no residir en Barcelona, tenía concentradas las horas de docencia de forma intensiva. En uno de esos días de clase, comunicó que no le habían podido programar algunas horas de aula en el edificio donde se impartían las clases y que, por tanto, se debía pensar la manera de solucionar la situación trabajando en otro espacio. Me sorprendió que esto sucediera, pero es que Duoda, al ser un centro de investigación, no dispone de aulas y espacio para la formación. Este curso presencial se daba dentro de la Facultad de Geografía e Historia, donde se adscriben los másteres que ofrece el centro de investigación de mujeres Duoda. De repente, no había “espacio” para el espacio que iba creando y cuidando Rosanne. Recuerdo que lo viví con tal asombro y malestar que me pregunté: ¿Es que acaso la universidad se resiste a acoger esta propuesta educativa tan cuidadosa? Desconozco los motivos por los que esa situación tuviera lugar; tampoco consideré oportuno indagar al respecto. Sin embargo, me pareció significativo y lo dejé registrado en mi diario:

¿Es posible que lo burocrático evite la mediación y organización para que tenga lugar lo educativo, y feminista? Tengo la impresión de que la visibilidad de poder es lo que da lugar a las personas y a las cosas dentro de la universidad. Si estuviéramos hablando de un grupo de investigación de la propia facultad, seguramente los espacios se resolverían rápidamente. Aclaro que este comentario viene porque al llegar a la primera clase de Rosanne el conserje me dijo: - “Pero ¿quiénes son esas señoras? ¡Aquí no trabajan! Debe ser en otra facultad.”

¿Será excesivo si pongo en duda que lo que Duoda hace y es dentro de la universidad, pueda incomodar al régimen académico, y por ello ocurren estas cosas como el no tener un lugar para su trabajo? Yo percibo una falta de interés por lo que las mujeres hacen/hacemos dentro de la universidad, puede ser esa la razón que expliquen estas torpezas hechas que levantan muros para la relación y que por lo mismo las mujeres salgamos huyendo de la universidad. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

La situación me movilizó profundamente e hizo que evidenciara la dificultad y la certeza de saber que las mujeres incomodamos. No fue el hecho concreto en sí mismo, sino que éste me despertó una sensación que habita en mi cuerpo y de la que soy consciente, porque así me lo han hecho vivir, y porque el relato patriarcal de la miseria femenina y del poco valor que tiene lo que hacemos las mujeres, emergía de mí como la constatación de la violencia sufrida, y de la violencia ejercida contra las mujeres de tantas maneras sutiles y efectivas. Esto que sucedió representó para mí una agresión más. Una violencia más.

Siento la violencia contra las mujeres ante y por la falta de interés que hay respecto a los mundos femeninos, aunque también, ante y por la indiferencia y falta de reconocimiento a todo aquello que hacemos y sabemos hacer. Para mí era- aún lo es- un sentir verdadero y doloroso que brotó en ese momento. Una sensación que proviene del relato de ser lo Otro, lo denigrado, lo que está fuera de lo establecido, de lo válido y que habita en los extrarradios y no tiene lugar en el centro. Por lo que incomoda y no vale. Violencia que muestra a las mujeres solo como una cosa, desde una historia única y que, a base de ser repetida, se tiende a convertirlas y reducir las en aquello que se quiere decir de ellas, de nosotras. Por ello la universidad y las personas que la conforman creen, muchas veces, que las mujeres somos un

tema y un colectivo, desconociendo por completo que somos diferentes, diversas, plurales y dispares como lo es todo en la vida misma. Y que en todo caso somos la mitad del mundo.

El efecto de este tipo de situaciones y circunstancias convierten estas acciones en prácticas establecidas que, por pequeñas e insignificantes que parezcan, alimentan una perspectiva equivocada e invisibilizadora de las mujeres. La escritora feminista africana Chimamanda Ngozi Adichie señala que “la consecuencia del relato único es la siguiente: priva a las personas de dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad” (Ngozi Adichie, 2018, p. 23). La secuela o consecuencia de este hecho ocurrido en la universidad se explica sin necesidad de hacer grandes justificaciones y profundizaciones al respecto porque, para constatarlo, basta preguntarse el porqué de las reivindicaciones feministas y la necesidad de cuotas y medidas de paridad que se han ido adoptando en todos los ámbitos.

Actualmente, la Universidad de Barcelona dispone de la Unitat d'Igualtat<sup>24</sup> y de comisiones de igualdad en todas las facultades, y ha emprendido el trabajo de la incorporación de los planes de igualdad que buscan garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Se plantea, al mismo tiempo, elaborar un planteamiento curricular para evitar todo tipo de violencias machistas, e incorporar en las programaciones la perspectiva de género a partir de diagnósticos en cada una de las facultades. Además, se prevé la puesta en marcha de toda una oferta formativa contra las violencias machistas que ayude para la elaboración de dichos planes de igualdad, puesto que proponen: “definir prioritats, objectius i estratègies de millora amb l'objectiu d'obtenir un coneixement rigorós per al disseny d'un pla d'igualtat d'oportunitats en l'accés, la promoció i les condicions laborals d'una universitat pública (*III Pla d'Igualtat de la Universitat de Barcelona*, 2020, p. 57). Por tanto, la realidad demuestra que hay un camino largo a recorrer para reconocer el lugar de las mujeres en el mundo.

Ese hecho puntual del no lugar para la clase de Rosanne, despertó en mí el recuerdo de mi crisis y la incomodidad en mi quehacer pedagógico. Esa ausencia de lugar para el encuentro educativo entre mujeres me volvía a la idea de ser lo Otro sin valor, sin voz, ser lo no mirado.

---

<sup>24</sup> Unidad que busca integrar la perspectiva de género como un elemento identificador de la academia y para ello se ha planteado ejes estratégicos que se pueden conocer visitando el siguiente enlace: <https://www.ub.edu/web/ub/ca/sites/genere/index.html>

Núria Pérez de Lara, en un ejercicio similar en busca de recuperar y renombrar la alteridad y la diferencia, se pregunta:

¿Es por eso que la expresión el Otro me ha sido dada a mí, por la disciplina pedagógica, para hablar de todos aquellos seres humanos que la Pedagogía ha querido ocultar o alejar de sí? ¿Es por eso que la expresión de el Otro le sirve todavía para hablar de niños y niñas, hombres y mujeres que le han sido ajenos y que hoy no pueden ya continuar siéndolo? (Pérez de Lara, 2006, p. 186)

Es más fácil hablar del otro, de la otra y de lo otro como un contenido o una temática, temática carente de cuerpos y de experiencias, carente de relación que acerque y que afecte provocando afectos. El lenguaje de lo pedagógico sin relaciones de alteridad corre el riesgo de seguir practicando una especie de exorcismo de los cuerpos y sus experiencias, de las experiencias de las mujeres, ubicándolas así en el relato de la historia única, como aquello que no se nombra pero que cabe en la idea “de lo universal”. Por ello insistimos en apuntar a mirar y pensar desde los cuerpos, reconociendo cuerpos y diferencias que restituyan y den consistencia real a la vida universitaria por medio de búsquedas de sentido y nuevas maneras de representar y narrar que se correspondan a lo que hacemos las mujeres, alejadas de la narrativa patriarcal dominante. “Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad, pero también pueden restaurarla” (Ngozi Adichie, 2018, p. 28).

Es necesario ocupar lugares y habitarlos desde lo que somos, y con lo que somos. Por lo que se hace imprescindible nombrarnos desde la diferencia, reconociendo la alteridad como eso que hay en mí y que permite relacionarme con el *otro*. Sin que suponga estar en falta de nada, ni que se viva la diferencia como aquello que pone en peligro algo, sino mas bien para que rompa la falsa idea de la normalidad y la igualdad que los poderes establecen. Y pese a la distancia y extrañamiento creada frente a lo diferente, a ese *otro*, permita abrirnos a su presencia, verla, atenderla, cuidarla, facilitar que sea sin miedo, sin deseo de dominio, y sin la prepotencia y la violencia aprendida en la academia neutralizadora y propia del pensamiento occidental en la que las mujeres no estamos incluidas.

Núria Pérez de Lara dice que lo que le permitió pensar sobre la construcción académica y filosófica respecto al otro fue reconocer un nuevo orden, el *Orden simbólico de la madre*<sup>25</sup>, orden distinto al orden establecido y que reconoce la relación primera y que es representado en la lengua materna asimilada (Muraro, 1994). Este le permitió dejar la distancia y la ajenidad de la diferencia, y acogerla desde la práctica de la relación. Al respecto ella señalaba: “Sé ahora que lo necesario para la educación es entrar en relación con ellos y ellas y escuchar dentro de mí lo que esa relación me hace sentir” (Pérez de Lara, 2006, p. 201). Hablar con el otro, hablar con la otra y escucharles dentro de mí<sup>26</sup>.

Escuchar el sentir propio y escuchar el sentir del *otro* exigen una mirada abierta, mirada bonita y abierta. Siri Hustvedt, escritora y académica, y recientemente ganadora del Premio Princesa de Asturias de las letras (2019), escribió un libro titulado “La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres” (2019), libro que recopila una serie de ensayos sobre arte, ciencia y feminismo. Durante la presentación de libro en Barcelona (2019), a la que tuve la suerte de asistir, la autora decía que había utilizado y elegido ese nombre para el libro porque llevaba mucho tiempo constatando que los autores referentes, artistas y reconocidos académicos, así como muchos colegas próximos a ella, no solo no miraban a las mujeres ni las leían, sino que no les interesaban. Al escuchar esa sentencia verdadera, asentí con la cabeza, ya que sabemos que el lenguaje cumple una función esencial para representar las realidades de las sociedades y que, a su vez, es el vínculo cultural que permite la transmisión de valores de una generación a otra, proporcionando y creando relaciones.

El lenguaje construye la realidad que nos rodea y la interpreta, y si no nos nombra, está cometiendo una apropiación. Apropiación simbólica para la construcción del pensamiento, lo cual se convierte en violencia contra las mujeres a través de la naturalización de la oposición de lo masculino y lo femenino, en el que la referencia es siempre lo masculino.

---

<sup>25</sup> Concepto creado por la filósofa Luisa Muraro para referirse a un orden que da sentido a la relación; que reconoce la relación que genera vida y autoriza la lengua con la que aprendemos el mundo, una lengua gratuita y alejada de lenguajes especializados y artificiales propios del orden del patriarcal. Un orden que se aleja de la teoría de la construcción del poder social y reconoce autoridad a la madre. Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre* (Vol. 15). horas y HORAS.

<sup>26</sup> Título que da a su artículo del libro: Educación, nombre común femenino, (2006) Octaedro.

Este hecho genera un pensamiento único, donde el valor de referencia es lo masculino, y donde lo femenino se representa en la carencia. Por tanto, esta situación establece una jerarquía que a su vez construye y crea dispositivos normativos tales como el no reconocimiento de lo femenino. Y diría que es precisamente esa la violencia simbólica que el patriarcado ha instaurado. Por ello, ni los hombres, ni la historia, ni la cultura miraban o miran la obra de las mujeres. Y por eso mismo me pasmó leer que la propia Siri Hustvedt, una mujer de éxito y referente hiciera una solicitud directa a sus lectoras y lectores en dicho libro que dice así:

Lo cierto es que cuanto más preguntas me hago, más leo, y esas lecturas me llevan a hacerme más preguntas. No se acaba nunca. **Lo que pido al lector es apertura de mente, cautela ante lo prejuicios y una buena disposición** para viajar conmigo a lugares donde el terreno quizá sea abrupto y las pistas brumosas, pero a pesar, o tal vez a causa, de estos obstáculos, hay placeres que descubrir. (Hustvedt, 2019, p. 15)

Ella sabía que, desde el título de su obra y el contenido que proponía, generaría resistencias. Hay resistencias a lo femenino, resistencias que niegan a las mujeres y es justamente lo que Milagros Rivera llama violencia hermenéutica.

A lo largo de la conferencia, Hustvedt explicaba, entre risas, que el hecho de autorizar la obra femenina para muchos solía vivirse de forma conflictiva porque, suponía entrar en contraposición, propia de la dialéctica, como si aceptar y reconocer autoridad al trabajo de las mujeres supusiera alguna manera denigrar a los hombres. Y seguramente se vive así y, se piensa así. ¡Qué triste, qué pobre es la dicotomía! El sentir, el vivir y el gozar de la diferencia supone estar abierta al mundo. Y enriquecerse.

A veces la tarea de crear condiciones para el aprendizaje resulta ardua y difícil precisamente por ese sistema mental construido que hace que las condiciones de inicio sean poco propicias, desiguales y desmotivadoras. Por esta razón, no me sorprende la desmotivación y el cansancio que para muchas supone crear algo diferente, crear espacios donde nos desempeñemos cómodamente, y donde la mirada abierta nos mire de verdad, libre de prejuicios y preconceptos.



Sin embargo, todo esto que yo sentí y llegué a analizar, Rosanne ni lo había sospechado. Ante la imposibilidad de tener un aula donde dar la clase, preguntó a sus estudiantes:

¿Habéis tenido ideas de cómo podemos recuperar estas horas en las que no tenemos aula, aquí, en la universidad? Yo he pensado en dos cosas:

-Pensando el lugar, podríamos preguntar si podemos ir a Pròleg, la librería de las mujeres de Barcelona. Como espacio, me parece que podría estar bien y hasta lo podemos hacer en sábado para no cruzarnos con las otras asignaturas y deberes que tengáis.

-En cuanto al contenido habría que trabajar más a una de las autoras del movimiento filosófico y feminista, porque es ella quien da inicio para hablar de la diferencia sexual. El problema es que yo tengo todo lo que he escrito sobre ella en mi lengua, entonces podríamos ir las traduciendo o a ver si hay alguien que quiera traducirla. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Fue así que comenzaron las intervenciones respecto a la propuesta, y entre todas se fue pensando cómo se podía trabajar la sesión fuera de la universidad. Había emoción por salir del aula. Estaba claro que algo se movía ante la idea de hacer una clase en una librería, en un espacio de mayor intimidad y rodeadas de libros.

María, mujer de unos 60 años, explicó que ella en el colegio hacía manualidades por las tardes y que le gustaba mucho, y proponía hacer algo con las manos. Cuando de repente, Laia, una profesora cercana en edad a María gritó con espanto: “No!, ¡era horrible! Era parte del destino de ser mujer y para volver a eso, yo me voy a mi casa”. Rita, comentó que su madre hacía punto con las amigas, pero que para ella era, y es, un castigo. Rosanne escuchaba atenta e insistía en que su idea no era obligar a nadie a hacer nada, pero invitaba a pensar juntas un espacio, alguna práctica donde pudieran estar felices y pensar a la vez. Dijo: “yo, ya no quiero sentarme en el bar a fumar y beber. Es triste. Pensemos en la idea de rescatar espacios en los que estemos alegres y creemos un feminismo propio, que nos libere”.

Susana intervino compartiendo que todo aquello no le parecía un trabajo feminista. Rosanne acogió la intervención de Susana y le explicó que, precisamente por ello, quería probar las fronteras para luego pensarlas y reflexionarlas, no como un experimento, pero sí como una

**posibilidad práctica de acceder a pensar y ejercitar el pensamiento de otra manera, en otro lugar.** Lola señaló que las traducciones debían hacerse con mucho cuidado, que no cualquiera lo podía hacer, porque el traducir las palabras y el sentido de lo que se quería expresar se podían perder. Ante lo que la propuesta s habían movilizado, Rosanne aclaró que se trataría de un taller, explicando y serenando con sus palabras:

Resumir los textos, invita a que movamos el pensamiento en diferentes lenguas, sobre todo por lo que yo tengo de la autora. Ir resumiendo y traduciendo a la vez es un ejercicio que se me ocurre que podemos hacer como un taller. Pienso que el saber se estanca con esto de la lengua, ¿no lo creéis? ¿Qué podemos hacer en esas tres horas que “somos libres”? Se me ocurre que estar en femenino, estar en relación, tiene que ver con el estar cómoda. Es cuando nuestra mente está cómoda plenamente. ¿Qué significa eso?

Las mujeres no hemos experimentado, sobre todo las jóvenes, no hemos disfrutado “del gran encuentro” que tuvieron las feministas de los 60 y de lo que ellas llamaban como lo más bello que han tenido. Y yo tengo envidia.

Me atrajo mucho lo que las maestras hablaban del disfrute del estar en femenino, de la alegría que tenían. Del mirarse ahí, la una a la otra, la práctica del “Spéculum de l’autre femme”. Ojo, no estoy proponiendo esto, pero sí pensar lo de experimentar.

Yo lo que quiero es que tengamos un encuentro que no tenga nada que ver con lo que es estar en lo académico, tampoco volver a hacer algo de los años 60, pero sí hacer una práctica en la que experimentásemos algo nuevo y que puede significar hacer esto hoy en día para nosotras. Y luego lo desmenuzamos y hablamos al respecto. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Ante estas palabras la clase enmudeció y las estudiantes dejaron de resistirse, y como si de un caramelo se tratase, comenzaron a sonreír y a asentir con la cabeza que ellas también deseaban estar de otro modo y trabajar de otro modo los textos.

Aura, estudiante que se convirtió en pieza clave para esta investigación, y con quien he podido ir tejiendo escritos sobre el máster, propuso que una opción era hacerse masajes,

tocarse y mimarse y que no tenía que ser nada invasivo, sino más bien un gesto mimoso para relajarse. Todas accedieron, y en menos de diez minutos se habían organizado grupos para llevar música, seleccionar poesías que les gustaran y proponer los materiales para (poder) tejer y pintar, y todo aquello que les permitiera relajarse y estar cómodas.

Fue mágico ver cómo la dinámica cambió y las ideas surgían, las risas y la ilusión se sentían y todo ante la pequeña idea de experimentar un espacio diferente para pensar y leer entre mujeres. De repente Rosanne dijo: - “Nos reuniremos sin tabúes. Será un espacio que nos permita conectar con lo erótico femenino, y que nos libere”. El silencio apareció nuevamente, y luego sonrisas y ojos brillantes volvieron a iluminar el momento.

Yo pensaba, mientras las veía, que la propuesta era fantástica, aunque me resultaba paradójico que ante una situación de torpeza administrativa se hubiera dado la posibilidad de hacer algo que ilusionara tanto y que estuviera permitiendo ese cambio y esa manera de habitar cómodamente los espacios de los que hablaba Rosanne desde el inicio, pero sobre todo que esto tuviera que darse precisamente fuera del ámbito universitario.

Esta actividad que se planteaba como rompedora y que hacía ilusión a las estudiantes suele ser una manera habitual de trabajar en la educación infantil y en la primaria. Pienso ¿qué hemos hecho para que durante el recorrido académico los espacios se vuelvan tan fríos, tan faltos de color, sin actividades que permitan poner música y sin trabajar con las manos, sólo poniendo el cuerpo a mecerse y a ser tocado? ¿Qué retroceso hemos permitido para que se fuera abandonando el color, el sabor, el disfrute simple de la vida, a medida que se avanza en la educación formal, y ¿cómo es posible que la universidad no se preocupe por ello? Enric Prats, al analizar modelos y sistemas educativos como el finlandés, sugiere:

Per formar persones, primer hem d'humanitzar-les. Aquesta ha estat la línia adoptada en sistemes educatius exitosos, com ara els nòrdics i els anglosaxons, en què les arts i les humanitats tenen un paper molt destacat en l'activitat escolar diària. Aprenem quan som capaços de demostrar-nos que fem la vida més entenedora, més còmoda i més feliç, com fan les arts i les humanitats, la tècnica i la ciència, l'ètica i la moral, unes disciplines que aquests sistemes educatius han sabut acoblar. (Prats, 2019, p. 116)

La distancia y ruptura entre las necesidades planteadas para la relación educativa, al igual que las condiciones universitarias obstaculizan la propia calidad de la relación educativa. Esta relación necesita de un clima y unas condiciones que vayan generando bienestar. Bienestar que supone sentirse en confianza, poder relajarse, disponerse en el espacio y trabajar con materiales que evoquen el arte, que nos abran al saber de otra manera, que nos permitan crear y manejar las manos. Espacios para relajarnos y poder entregarnos a la escucha libremente. Rosanne había invitado a romper las maneras de estar en la universidad, y no es casual que se sintiera más libre al pensar que podría hacerlo fuera del edificio de la facultad.

Yo diría que la universidad tiende a ser un lugar poco hospitalario, le cuesta acoger en ella las vidas. Lo recuerdo en primera persona cuando dejé el colegio, lugar donde fui inmensamente feliz y donde aprendí a disfrutarme y a disfrutar de las relaciones y el saber. Sin embargo, la universidad, esta universidad que parece que tiene entidad propia, se niega a abrirse libremente. Derrida (2001) señala al respecto:

La hospitalidad no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy “acogida” a la alteridad del otro, ya estoy en una posición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera abertura. (Derrida, 2001, p. 51)

Rosanne **buscaba la manera de sanar la división entre el pensamiento y el cuerpo**. Lo había expresado a medias, pero yo lo veía. Quería abrir el pensamiento. Su afán por crear un espacio cómodo venía de la imposibilidad de estar presente con los cuerpos, con nuestros cuerpos de mujer allí como si no tuvieran vida, como si no existieran. Deseaba acoger las palabras y descifrarlas desde el sentir, un sentir que María Zambrano (2008) proponía para definir el pensamiento, el pensar. La búsqueda de la profesora, como la mía, era para encontrar las palabras que nos nombraran y nombraran lo que hacemos y lo que somos. Y que coincidiera con el sentir del cuerpo.

De repente, estuvimos todas en una sala preciosa de la librería de mujeres de Barcelona. Era sábado, y nos habían dejado una sala privada que se organizó de tal para manera que todas pudimos estar sentadas en cojines en el suelo o en sillas. Todas habían llevado algo, unos materiales para pintar, utensilios y lanas para tejer, aceites para hacer masajes. La sola presencia de objetos no habituales en un contexto “educativo” dio a ese espacio un clima acogedor donde la presencia se hacía presente de otra manera. No sé decir bien qué sentí, solo sé que se percibían las ganas de comenzar a tejer pensamiento.

Así pues, rápidamente aquella sala se convirtió en un espacio de lectura en voz alta. Rosanne y una alumna iban leyendo y traduciendo los textos de forma intercalada, buscando las palabras más propicias y conversando entre ellas, mientras las otras tejían o pintaban. Yo tomé notas y dibujé alguna cosa. Aquella sala me llevó a las escenas de las novelas de las hermanas Brontë de la época victoriana, en las que la intimidad entre mujeres se daba en las salas donde se reunían a bordar y a coser. La profesora Dèbora Lutz, de la Universidad de Louisville y especialista en literatura del siglo XIX, explica:

Para las mujeres, coser era una forma de estar juntas, de pasar el tiempo en compañía y, en este sentido la actividad no se diferenciaba demasiado de la lectura en voz alta. De hecho, ambas actividades solían ir de la mano; unas mujeres cosían mientras otra leía para ellas o contaba historias. (Lutz, 2017, p. 70)

De alguna manera Rosanne, además de generar un espacio de confianza y de intimidad para leer y hablar de las autoras, había creado un espacio propiamente femenino. Su deseo de experimentar con las estudiantes el sentido del lenguaje, la llevaban a indagar acerca de cómo hacer para que las palabras coincidieran con el sentir del cuerpo, y por ello creía que la actividad manual contribuiría a que dicha conexión se diera. Propuesta que disuadía a separar las actividades, tal y como sucedía en las épocas victorianas y, como sucede con las tejedoras jalq'a de mi Bolivia natal. Ellas no leen, pero hablan y comparten saberes mientras tejen esos magníficos textiles y telares que cuentan sus historias.

Sabemos que la clave de la política feminista nació en esos espacios de relación donde se iba leyendo y compartiendo, mientras se daba la teta a las criaturas o se tejían y se pintaban carteles. Es allí, de esas prácticas, donde nacen textos y manifiestos feministas, donde las

mujeres universitarias se prestaron a escribir a partir de las reflexiones y conversaciones que, entre todas las asistentes entrelazaron y trenzaron. Palabras que se compartían y se tejían allí, como el gran compromiso y palanca política que tienen las mujeres, y el feminismo. La lengua fue capaz de nombrar lo que querían del mundo y de sus vidas. Sigue siendo así, aunque muchas insistan en teorizar demasiado y, a veces, caigan en hacer pensamiento del pensamiento, olvidándose de la experiencia. La filósofa italiana Zamboni (2019) nos dice:

Del feminismo aprendí que el fracaso con la lengua no es una cuestión personal, sino que tiene que ver con el poder de los códigos dominantes y con la autoridad que se puede tomar o no al hablar, y de las relaciones que te sostienen. Se entiende entonces en qué sentido la lengua es una de las fuentes más importantes de la libertad de las mujeres y de la creación de una civilización nueva para todas y todos. El amor a la lengua es lo que todavía me guía. (Zamboni, 2019, p. 21)

Rosanne buscaba romper con el lenguaje para dar con la lengua materna. Esa lengua que aprendemos a hablar y que civiliza el mundo y es sostenida por la confianza. Y no por casualidad había que crear un espacio, espacio que se acercara al primer lugar que habitamos antes de venir al mundo y que nos remite a la placenta. Esa casa, ese espacio donde nacemos y nos paren. Laura Mercader dice que la madre nos da espacio en el mundo y resalta, en un trabajo que realizó sobre “Soñar la casa” para el seminario de Duoda, lo siguiente:

Lo que me parece interesante es subrayar que aquí empieza la espacialidad que, como la noción de espacio, viene de tradición femenina, y que arranca en el parir. Madre es la tierra y padre viene de parir, o sea, todo viene del mismo lugar que es el de la madre. Buscando la etimología de parir, al encuentro de los orígenes matrilineales de la cultura, me he dado cuenta de que las palabras clave que utilizamos en catalán y en castellano, en las lenguas latinas, que designan el espacio o el lugar, tienen una tradición materna. (Mercader, 2017, p. 87)

Ahí estábamos todas, intentando habitar la universidad como si fuera nuestra casa, recuperando prácticas manuales, escuchando a las autoras, mirándonos y relacionándonos con conciencia de que aquello no solo tejía un momento bonito dentro de la relación

educativa, sino que se estaba convirtiendo en el punto de conexión para dar con nuestra palabra y nombrar nuestra experiencia, intentando que coincidiera con nuestro sentir.

Rosanne tuvo mucha razón cuando propuso que quería crear -o recrear- aquello que se había vivido en las prácticas y encuentros feministas de la segunda ola y que se había, o más bien nos habíamos, perdido las herederas de su feminismo. Sin embargo, acababa de posibilitar no solo el abordar los textos de otra manera y en otro espacio diferente a las aulas de la universidad, sino que había intentado construir un cuarto propio con las estudiantes. Un cuarto propio que remitía a habitar la casa y habitarla para coser, hilar, y dibujar, y por supuesto disfrutar en ella mientras se aprendía, como cuando se aprende a hablar y cuando nos lo enseñan. Se podía habitar el espacio universitario como se habita lo doméstico y cotidiano. Sabemos bien:

No hay mundo en el que aventurarse, enseñan las escritoras y pensadoras de nuestro tiempo, si no hay casa en la que quedarse, para saber de sí y saber del mundo y comprender que las dos “aventuras” no están separadas; enseñan que el espacio del mundo y el espacio doméstico –el de las relaciones, de los afectos, de los cuidados– no se sostienen el uno sin el otro, y que la curvatura del universo depende también de la precisión con la que remendamos un calcetín. (Farnetti, 2017, p. 98)

Estábamos remendando el hueco que se había hecho, pero a cambio, Rosanne propuso posibles maneras que nos devolverían a la casa inicial para pensarnos, para recuperar genealogía. Se había creado un espacio cómodo y de confianza para aprender y explorar. Un espacio que definitivamente cumplía la premisa que “el aprendizaje consiste en el desarrollo de actividades vinculadas con el mundo real, que permitan a los estudiantes participar y hacer contribuciones en función de sus puntos fuertes” (Fox, 2016, p.24 citada por Area et al., 2016).

Las condiciones estaban dadas para seguir pensando y tejiendo historias nacidas en esa relación educativa donde estuviéramos a gusto hablando y sosteniendo lo vivo de ese lenguaje y de esa presencia.

Pasado el tiempo, pedí a Aura que escribiera sobre las clases de Rosanne. Su voz, la voz de las estudiantes, es la voz que mejor puede nombrar lo que supuso asistir y estar presentes en la clase de Rosanne. Aura, escribió: **El encanto de una puella.**

La profesora Rosanne tiene el encanto de las almas eternamente jóvenes y sabias. La primera vez que la vi pensé, ella es una artista. Su aura exuda libertad, caos y desparpajo. Es una mujer que recuerdas de por vida, su risa, su acento, su interés genuino por cada una de las estudiantes y su asombro por los pequeños detalles; hacen de ella una poeta. Una mujer que vive poéticamente.

Ella encarna la ligereza y la profundidad de una *puella docta*, quizás por eso sea tan sencillo encajar en sus clases. Soltarse. Sentirse frente a un alma desnuda que se busca sin temor y que arriesga su ser para ir al encuentro de sus grandes preguntas. Es una mujer fuerte, llena de coraje. Ella reta, se atreve y con su estilo único te lleva a pensar en posibilidades inimaginadas. Su preocupación por la lengua materna y por el lenguaje en general, como una huella que va más allá de la palabra, como un eco que se hace carne y que nace de la carne, resulta conmovedora. Es esa una de las búsquedas más presentes en nosotras, las migrantes. Cómo me narro, desde dónde. Cuál es mi verdadera voz. Cómo hago de mi voz un grito inteligible en este nuevo contexto. Cómo borro la frontera que desde la lengua me hace ajena. Cómo traduzco lo indecible, aquello que ni yo misma sé explicar en mi propia lengua.

Vivir en un país en el cual no se habla tu lengua materna es habitar a diario cada uno de esos interrogantes, dejarlos flotar y permanecer en ti. Vivir en la pausa sostenida entre la traducción y el silencio. Conocer a Rosanne, fue contemplar una parte de mí que se reconoce pivotando los entresijos del lenguaje.

Rosanne es hija, investigadora, estudiosa y madre. Confieso que uno de los roles que más admiré en ella fue la maternidad. Su coherencia y consistencia al criar a su hijo fueron inspiradores. Las clases con ella eran sesiones de autodescubrimiento y pensamiento. Ella tenía la capacidad de llevarnos a viajar en la historia con sus anécdotas sobre lo que fue el feminismo de los 60's y su legado. Esas anécdotas enriquecían y ampliaban nuestros límites. Una mujer así de singular no puede



construir saber desde un paradigma convencional; en sus clases ella se mostraba casi como una hermana y eso era maravilloso pues creaba un clima profundamente cálido que permitía bajar cualquier barrera y así la comunicación podía fluir en todas las direcciones y rumbos.

A veces también podía ser un poco nerviosa o tímida, y esa suavidad funcionaba como una invitación a dejar salir nuestras inseguridades. Ella es una maestra de esas a las que le puedes decir realmente lo que se te ocurra con la confianza de que su respuesta vendrá desde un lugar de acogimiento y mucha bondad.

A pesar de haber compartido varias clases con ella, mi recuerdo favorito es la visita que hicimos a su casa para celebrar haber terminado el curso. Allí cada una llevó algo para comer, yo cociné unas lentejas que me quedaron muy ricas, tomamos, nos reímos, encendimos el fuego para calentarnos un poco y nos regalamos una despedida cercana, llena de mimos, atenciones y alegría. Ese encuentro en su casa fue una síntesis perfecta de lo que era entrar a sus clases. Encontrarse con la posibilidad de festejar, de coincidir con el caos, con la alegría desbordante y a la vez, regalarnos unas a otras la posibilidad de nutrirnos desde la intimidad de las risas, el fuego y sus misterios.

Como toda poeta, Rosanne es una aprendiz de bruja. Una mujer capaz de generar una reacción alquímica inmediata en quienes nos acercamos a ella. Su intuición a veces puede hacerla pasar por ingenua porque su gran poder es la empatía, ella siente. Ella ve, acoge, sabe y siente. Por eso digo, que más que una maestra es maga y muy poeta.

Nuestro último encuentro fue virtual, intercambiamos correos colmados de noticias. Resulta que la *maestra/puella* se había casado en una ceremonia tradicional, había encontrado un singular amor que la llevó a redescubrirse, a conectar con territorios inexplorados. La plenitud no pudo escapar al peso de la transitoriedad, sé que luego hubo momentos difíciles para ella, pero prefiero recordarla celebrando, siendo amada, redescubriéndose, abriendo su alma. También me gusta recordarla como esa

adorable amiga que me presentó a Carmen Martín Gaité, la coleccionista de cuadernos de todo y de nada. (Diario de Aura: Barcelona, 2012)

Rosanne había creado un espacio universitario para habitarlo y sentirnos como en casa, pero no conforme con ello cerró la asignatura, llevándonos a su casa.

### **3.4.2 Sobre tonos y colores (Carmen y Ana)**

La historia que a continuación presento relata algo de lo vivido dentro del aula de la asignatura que compartían las profesoras Carmen y Ana. Ellas habían diseñado la asignatura y llevaban bastante tiempo trabajando de forma conjunta. La propuesta de compartir la asignatura había nacido de ellas, puesto que disfrutaban del trabajo en pareja y sentían que sus formas de abordar lo educativo se complementaban. Les gustaba mucho impartir la asignatura porque les permitía imaginar y llevar “nuevos mundos posibles a la universidad”. Ana así me lo había explicitado antes de iniciar su primera clase, y lo repitió mientras se presentaba ante el grupo ese primer día.

Recuerdo la alegría corporal que transmitía. Era evidente que le gustaba la asignatura y el espacio de aquel máster.

Ahora que lo escribo, descubro que todas las profesoras emanaban cierta alegría al entrar a sus clases. El ambiente de las sesiones del máster era muy particular, no solo porque eran todas mujeres, sino porque se percibía ilusión en cada encuentro. Imagino que uno de los motivos era la propuesta curricular y la temática, pero, por otro lado, algo del posible sentido que el máster tenía para cada una de ellas hacía que se percibiera un ambiente de ilusión poco usual. Había mucho interés, confianza y respeto desde el inicio.

Yo había cursado varios posgrados, así que algo sabía y conocía de los climas de trabajo, pero el ambiente en Duoda no lo había vivido nunca dentro de la universidad. Las maneras de estar y de comunicarse dentro de las clases fluía de forma cariñosa, cercana, amable y muy genuina y, para mí, eso era un elemento claramente diferenciador respecto a otros espacios formativos. No siempre el cariño es visible, pero aquí lo era.

Durante mi visita a las clases de Carmen y Ana, se vivieron dos momentos clave de las relaciones. Es decir, momentos bastante comunes en referencia a la relación educativa, pero que no los había pensado con anterioridad dentro del espacio educativo, vale decir en el encuentro educativo. El primero de ellos, el enamoramiento, y el segundo la aparición de algunas resistencias y conflictos propios de la relación. Ambos momentos pueden convertirse en grandes oportunidades de aprendizaje, siempre y cuando, tomemos conciencia de ellos.

### **El enamoramiento**

Las sesiones iniciales estuvieron a cargo de la profesora Ana, quien -como ya dije- se presentó relatando y explicando el sentido que para ella tenía impartir esa asignatura como profesora universitaria, al igual que el significado de compartirla con Carmen. Ana comenzó agradeciendo el hecho de trabajar no solo con una amiga, sino con una de sus maestras, con una de sus mujeres referentes. Emocionada dijo:

Mantenemos una relación de autoridad y de escucha, es una relación de apoyo dentro de la universidad y que me salvó la vida para poder seguir trabajando en ella. Es importante tener en la academia una mujer que te diga que sí. Que te escuche y te diga: sí. Ahora hay más mujeres en la universidad, pero hay muchos gestos y cosas que te pasan y que te avisan, te recuerdan, que estás en un universo masculino y patriarcal. Y es molesto y doloroso. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Recuerdo que sus palabras me llamaron la atención. Carmen no estaba presente, pero el reconocimiento se dio igualmente, y me pareció precioso que lo hiciera. Reconocer *autoridad femenina* es una de las prácticas políticas más bonitas y efectivas que conozco de las relaciones entre mujeres, y del feminismo. El reconocimiento entre mujeres posibilita relaciones pese a la disparidad y la diferencia que pueda existir entre ellas.

Reconocer autoridad femenina genera relaciones verdaderas y sinceras. Relaciones donde se reconoce el lugar de la otra, donde se la respeta y se la recibe, y donde una puede darse sin temor. Es el gesto de confianza en otra mujer, en otras mujeres. El reconocimiento de

autoridad permite que se establezcan acuerdos, que se creen proyectos y que estos sean fundados a partir de la relación con la otra, desde la “horizontalidad”, que dirían algunos, y que yo nombro relación verdadera. La relación de autoridad nada tiene que ver con el poder ni la autoridad tradicional practicada en muchas esferas, y que es capaz de someter y establecer privilegios de unos sobre otros. Por ello cabe insistir en la siguiente premisa:

La autoridad femenina no replica a la autoridad tradicional. No la replica porque ni tiene ni busca poder social dentro del patriarcado. Es el desorden patriarcal, basado en el matricidio y/o en la usurpación de la potencia materna, el que identifica autoridad y poder con su violencia intrínseca reinstaurada generación tras generación, no el feminismo. (Rivera Garretas, 2000, p. 165)

La autoridad femenina posibilita transformar las relaciones instrumentales y de poder entre los sexos, ya que hoy en día no podemos negar la presencia de las mujeres en los espacios y ni el rol relevante que han ido adquiriendo dentro de los mismos. Este fenómeno ha ido modificando las relaciones entre sexos y las mujeres han/hemos ido ocupando dichos espacios aprendiendo a vivir -o sobrevivir- dentro de ellos. Sin embargo, tal como lo señalaba Ana, pese a este hecho, se siguen evidenciando maneras de relación que nos incomodan y que para mí tienen respuesta en la vigencia de las relaciones de fraternidad entre hombres y el modelo establecido de dominio y poder que aún habita en el inconsciente. En este sentido Chiara Zamboni expresa:

Podemos plantear el problema de la forma del inconsciente cuando las relaciones entre los sexos han cambiado tanto y el patriarcado ha sido sustituido por la fratría, es decir, por un vínculo simbólico entre “hermanos” hombres iguales, subterráneamente muy conflictivo”(Zamboni, 2018, p. 52).

Y precisamente por este hecho es que resulta difícil modificar las formas de relacionarnos, puesto que para ellos -también para muchas de ellas- supondría comenzar a reconocer la autoridad femenina, por otro lado, y a desconocer las formas de relacionamiento establecidas y asumidas como las únicas posibles., por otro. Implicaría descolonizar y despatriarcalizar el modelo aprendido y comenzar a (des) aprender maneras de relacionarnos.

Ana expresó abiertamente su malestar en la academia, y a la vez dio la receta para poder seguir dentro de la misma. Había que encontrar a otra mujer que te dijera que sí. Frase que se refería a encontrar a una semejante (semejanta) que confiara en una y nos animara a seguir nuestros anhelos y deseos. Las palabras me resonaron durante días y me resuenan ahora también porque no siempre se sabe cómo hacerlo, y porque como ya dijimos que se requiere de práctica y de conciencia para hacerlo. La relación demanda conciencia.

Hoy en día resulta complicado sostener relaciones verdaderas y de confianza en los espacios laborales por el tipo de dinámicas imperantes, las cuales hacen que sean relaciones de carácter competitivo, instrumentales o bien de obligatoria distancia. En realidad, son relaciones que han sido promovidas desde la cultura jerárquica del mundo laboral y empresarial, y que el capitalismo ha ido instaurando vorazmente. Por otro lado, los tiempos que se han asumido para los trabajos hacen que sea casi imposible mantener y cultivar relaciones de autoridad y de confianza. Desafortunadamente el ritmo frenético no facilita las relaciones interpersonales y duales.

Por todo ello me pareció lúcida la fórmula que Ana había dado. Fue un pequeño regalo y que hoy también comparto con mis estudiantes, con equipos docentes que acompaño y con mis amigas. Buscar una relación de confianza que te diga sí.

Resulta esencial para la tarea educativa disponer de relaciones de autoridad y relaciones de *affidamento*. Esta última expresión se refiere a una figura (no código establecido) que nombra una relación de confianza con otra mujer, con una semejante. Las mujeres de la Librería de Milán y la comunidad filosófica Diótima de la Universidad de Verona las denominan figuras. Figuras propias de la relación y de la política de las mujeres. Y Ana lo había aprendido de otras y de ellas- Por esta razón quería compartir esa receta, que la había salvado, con sus estudiantes y con la clase. Compartir saberes y estrategias implicaba ya una invitación a pensarlas y a ponerlas en práctica.

Después de que Ana explicara los motivos que la habían movido para estar en el aula, pidió a cada estudiante que se preguntara y respondiera a la pregunta: “¿qué hacéis aquí?”, y acto seguido pidió que la clase se organizara en círculo, a lo que dijo: “mientras los pensáis, id acomodando el espacio para vernos las caras. Esta será la nueva manera de organizar la

clase”. De forma amorosa abrió el espacio y lo dispuso de manera que las estudiantes se vieran las unas a las otras y pudieran expresar lo que quisieran y lo que creían oportuno compartir con el resto de la clase. Ella había sido la primera en hacerlo. Y el turno pasó a ser de ellas.

Ana fue procurando una tonalidad agradable en la clase a partir de su forma de situarse y de ponerse allí. Me resultó fascinante verla moverse con mucha soltura y delicadeza, diría también que con cierta fragilidad mientras disponía su cuerpo a la escucha atenta. Ana es una mujer de rostro dulce y voz tenue. Recuerdo sus ojos brillantes y la sonrisa apacible.

Ana nos había cautivado a todas con su manera de estar en la clase. Era como entrar a un espacio para meditar. Me vienen a la memoria mis pensamientos. Tan solo faltaba que encendiéramos una vela para sentarnos a conversar alrededor de la luz. No había música, pero sí ritmo y tono tranquilo. De pronto, una a una se fueron presentando, y mientras lo hacían, brotaban sentires y se desempolvaban los cómo, los qué y los porqués que las habían movilizado para llegar a esa clase, a ese momento.

Ester, una de las alumnas más jóvenes, comentó:

He venido a descubrir que no existe una única manera de vivir. Quiero aprender y descubrir más sobre la feminidad en general y sobre la maternidad, por ejemplo. Y creo que depende de nosotras aceptar o no aceptar el patriarcado y yo no lo acepto, y estoy aquí por eso para que aprendamos de nosotras y juntas podamos pensar algo para nosotras. Estoy cansada del mundo fantasmal del patriarcado y su violencia. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Marta expresó con tono cantarín:

Mi nombre es Marta es mi segundo año aquí. Vengo de Venezuela. A mí me cuesta mucho explicar porqué estoy aquí, y llevo creo un año intentándolo y sigue siendo un caos poder decirlo. Empecé a estudiar una carrera que me permitiera tener un buen trabajo, cosa que no conseguí y terminé trabajando 2 o 3 años, con algo que mi abuela me había enseñado a hacer en casa que era coser. Y cosiendo día y noche gané dinero y por fin pude dar un salto. Y

buscando, buscando, sin saber bien qué, llegué al máster. No recuerdo nada más porque he estado mucho tiempo metida en el sufrimiento de ver que todo lo que deseas se va por un tubo y que la única opción que tienes es irte de tu país. Y dejar a tu abuela y a tu madre porque el sistema y la politiquería te expulsan de tu tierra, de tus raíces.

¡Ah!, y también quiero decirles que particularmente siento que vengo a clase motivada porque hay un lenguaje que desconozco y, que a veces siento que no entiendo nada, pero que lo recibo con mucho cariño, esperando y confiando a que llegue el momento en que lo entienda y lo pueda decir. De momento escucho y me gusta lo que escucho. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Ana recuperaba sus palabras y las apuntaba, por lo que se generó rápidamente una conversación hilada que la profesora cuidaba y moderaba.

Luisa prosiguió:

Yo, me apunté al curso por impulso, por intuición. Además, en psicoterapia me di cuenta de que debía resolver mi genealogía femenina, es decir la historia con las mujeres de mi familia. La vida me ha ido enseñando que me la paso genial cuando estoy con mujeres y que me siento relajada, cosa que no me pasa en el resto de los ambientes. Además, yo acabé la carrera muy enfadada con el mundo académico, siempre me sentí sola y siento que nunca pude hablar y que otro mundo era el que compartía en la universidad, y nada tenía que ver con lo que yo soy. Entonces, este es un reto también para reconciliarme y volver al aula y hablar de lo que me gusta. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Ana sonrió mientras les recordaba que estaban en la universidad, en un aula donde cada una traía allí sus palabras para hablar de lo que les y nos movía. Y, abiertamente les expresó lo emocionada e impresionada que estaba por la profundidad y por el deseo de libertad femenina que habitaba ese espacio.

No habían pasado ni veinte minutos y volvía a salir el tema del enfado y de lo difícil que es el mundo académico. Yo misma estaba allí en busca de un lugar y un espacio donde poder trabajar y pensar la educación desde otro lugar. Entonces Teresa tomó la palabra y expresó:

Yo estoy prejubilada y estoy haciendo una revisión y toma de una conciencia de mi vida. Pienso y siento que esta asignatura me puede ayudar a recomponer y reinterpretar mental y emocionalmente mi itinerario profesional y personal. Así lo siento. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

En este grupo había mujeres con varias y diversas titulaciones; otras que llevaban muchos años fuera de la universidad; otras con altas experiencias de posgrado o ninguna. Y yo, mientras tomaba apuntes, confirmaba una vez más que las mujeres hemos llenado siempre los espacios educativos por lo que, seguramente, algo nos atrae respecto al saber. Lo noto en mis estudiantes, en las jóvenes y también en mujeres mayores que deciden estudiar algo por el simple gusto de aprender. Para muchas, las experiencias educativas pueden haber sido más o menos agradables, y para otras habrán sido aburridas o incluso absurdas, y las violentas y desagradables como las que salieron durante la presentación. Sin embargo, allí estaban, queriendo ensanchar sus mundos. Ávidas de saber.

El acceso de las mujeres a la educación ha dado como resultado visible su presencia en un sinfín de áreas y rubros. Está claro que a las mujeres les mueve/nos mueve el saber, existe placer en el saber y en el conocer. Como seguramente existe placer por estar en relación con otras y con otros.

Curiosamente hemos asistido a la educación formal desde que tuvimos acceso a ella, y pese a no encontrarnos del todo cómodas en ella, seguimos buscando el encuentro en la educación y somos unas convencidas respecto a nuestra capacidad de contribuir a la vida en común, incluso sin ser lo suficientemente reconocidas por ello. Las mujeres no solo ocupamos el espacio público, sino que no nos cansamos de ir en la búsqueda de espacios donde sentirnos cómodas y donde seguir nuestros deseos a pesar de todo. En 1906, la pedagoga italiana María Montessori (2020) escribía:



Miles y miles de nosotras trabajamos en nuestro país: la industria, el comercio, la educación del pueblo, se sostienen, en buena medida, gracias al trabajo de las mujeres. De manera que, si mañana las mujeres trabajadoras cesasen de sus ocupaciones, todo el país se resentiría de los inconvenientes de tal decisión. (Montessori, 2020, p. 24)

María Montessori tenía la certeza del rol de las mujeres en la sociedad. Ella misma se había propuesto emprender la educación desde una perspectiva que atendía las necesidades reales y las particularidades de las criaturas, teniendo en cuenta la integralidad de su ser y desde la experiencia de maternidad que había vivido con frustraciones por culpa de los tabúes y modos establecidos propios de la época. Montessori sabía lo esencial del trabajo y la presencia de las mujeres como ella y como todas. Y yo me pregunto ¿cómo es posible que, un siglo después, tengamos que continuar reivindicando nuestro lugar y nuestro aporte a la vida, a la civilización de la vida en sociedad? Cuando sabemos bien que, sin las mujeres, sin la alegría y la libertad de las mujeres, la vida puede resultar triste y desesperanzadora. ¿Cómo no reconocerles autoridad?

Las mujeres somos capaces de llevar vida a los sitios. Dar vida y posibilitar la vida. “Vivir es anhelar y, bajo el anhelar la avidez, el apetito desde lo más adentro, el hambre originaria. Hambre de todo, hambre indiferenciada.”(Zambrano, 2010, p. 329). Las mujeres tenemos hambre de vida, y así fue como las percibí a las estudiantes en el aula de Ana. Eran estudiantes hambrientas de saber, de saber sobre sí, sobre sus cuerpos y sobre su existencia, mientras compartían junto a otras a partir del feminismo y de la indagación respecto a la libertad femenina, a la propia libertad.

Las percibía sondeando, intuyendo la *política de deseo*, política que la jurista Lia Cigarini (1995) entiende como aquella política que rompe con la de los partidos -y con la idea insistente de liberar a las mujeres-, y que, a la vez propone **un desplazamiento a otro lugar**, a una política que **atiende el deseo y los anhelos propios de la subjetividad humana**. Una política que facilita la trascendencia humana (femenina) y la vida, y que deja de centrarse en la cuestión femenina, la cuestión de lo femenino como categoría interpretativa, lo cual no nos interesa pues no sirve para nada. Al respecto, Rivera Garretas (2009a) señala:

La separación, el corte con la política masculina, nos planteó inmediatamente la pregunta: ¿qué sentido tiene el ser mujer en este mundo en el que todos los

paradigmas cognitivos con que pensamos, hablamos y actuamos, están marcados por la sexualidad masculina y por su simbólico? Un simbólico que no interpreta ni representa nuestra sexualidad. (Rivera Garretas, 2009a, p. 185)

Ana acogía las intuiciones, las esperanzas, los malestares y las palabras compartidas en las presentaciones de sus estudiantes, que informaban de unas expectativas sedientas de otras maneras de hacer, esas mismas que Cigarini señala, y que se apreciaban que eran comunes entre ellas.

Para muchas era su segundo año de máster de un grupo compuesto por mujeres de diferentes nacionalidades y edades. Era una de las clases más dispares y diversas que había conocido hasta ese momento, sobre todo, por la diferencia de edades y de realidades. Había una buena representación de latinoamericanas, yo entre ellas, otras españolas y catalanas, alguna estadounidense e incluso una de origen egipcio. “Poco tienen que ver las unas con las otras”, pensaba mientras las escuchaba, pero a la vez me parecía un grupo muy interesante, muy enriquecedor.

A medida que las intervenciones se fueron sucediendo, estaba claro que todas tenían ganas de estar entre mujeres y aprender entre mujeres. Hecho que hallaba significativo, porque fue explicitado como tal por ellas mismas. Casi al final de la sesión, hubo una intervención larga que me dejó asombrada por la claridad y el tono de sus palabras.

Fue la de Aura, quien dijo:

Bueno, yo soy Aura, es mi segundo año. Estoy contenta de volver porque no sabía si este año podría estar, pero, finalmente, se resolvieron los problemas y estoy aquí. Como muchas han dicho, yo venía de trabajar con mujeres y de un feminismo más radical, latinoamericano, un feminismo de la igualdad y con muy poca vinculación hacia el feminismo de la diferencia, y muy enraizada a este aspecto de lucha contra tu propia imagen de mujer porque el feminismo de la igualdad te lleva a enfrentarte a ti y quedas perdida en un limbo y con mucho rencor acumulado que no sabes cómo canalizar. Y estar aquí fue como replantear muchas cosas porque lo sentí como una especie de exilio porque estaba muy enfrentada con la política, con la militancia política, con en mi relación, con el trabajo, con la universidad y fue como encontrarme

con la importancia del silencio, de la soledad, también de las prácticas de pasividad de las mujeres que no necesariamente tenían que ver con debilidad sino todo lo contrario. Fue darme cuenta y encarnar la importancia de la pasividad, y darle un lugar lógico y la dimensión que necesitaba como práctica en mi vida.

Soy psicóloga y hago un máster de literatura, y es increíble la diferencia entre ambos másteres. En el otro estoy prácticamente enloqueciendo porque la opresión es insostenible. Y claro, llegué a una clase sobre feminismo y literatura y está siendo súper duro, primero porque todo pasa por la razón, también por el desconocimiento de la persona que tienes a lado. Nos dicen todo lo que tenemos que saber. Y si me pongo a comparar el nivel de relación y de saber no tiene nada que ver. El nivel de exigencia y la “tecnicidad” me resulta todo un sufrimiento; la tiranía y la exigencia es horrible. Así que bueno, espero acabarlo porque lo necesito, pero espero ir encontrando la medida y no olvidar mi lugar. Porque allí corro el peligro de perderme. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Lo que sentí al escuchar a Aura me conmovió al reconocer que, la academia a la que estaba haciendo referencia con tanta claridad, estaba siendo denunciada en un espacio universitario, académico. Esta revelación abría y nos abría a la posibilidad, y a la disposición real de que las cosas se pudieran hacer de otra manera y que, la universidad finalmente pudiera ser lo que una decidiera que fuera.

Me parecía un privilegio tener una clase donde esto pudiera decirse, tener el espacio para decirlo con confianza. Era la primera clase y este tipo de situaciones fueron las que emergían entre las voces y la presencia de las que allí estaban. En esta clase, a diferencia de la de Rosanne yo no hablaba, me limitaba a asistir en silencio y a hacerme presente desde el silencio reflexivo, que moviliza pero que también se disfruta.

Ana, desde su lugar de profesora, había expuesto sus heridas respecto a la vida universitaria y la había mostrado sin pudor, por lo que sus estudiantes pudieron enseñar las suyas libremente. No se necesitó de muchas clases para generar confianza. En realidad, se necesitó

que la profesora abriera la posibilidad a estar de otro, vale decir desde el ejemplo, y el efecto, milagrosamente, fue la acogida respetuosa y sincera.

Entiendo que también influía el tono que se trabajaba en las otras asignaturas que cursaban, por ejemplo, la de Rosanne. Eran mujeres que estaban disfrutando de lo que se iba desplegando en las clases, por lo que, la disposición a entrar en relación de afecto e intimidad se manifestaba con seguridad y placer. Así, los modos de estar en la relación se fueron estableciendo. Modos que habían facilitado tener un lugar y relatar los lugares propios, lugares desde donde ellas decidían situarse y hablar.

Cada intervención relataba una breve historia que permitía adentrarse a los lugares que ellas habían habitado para desde allí saber sobre ellas. Sus relatos orales alimentaban el deseo de conocer más. Desde la antropología Keith Basso (1996) afirma: “El saber se asienta en lugares. Es como el agua, que nunca se seca. Necesitamos agua para continuar vivos, ¿no? Bueno, pues también necesitamos beber de los lugares” (Basso, 1996, p.127). Pues en ello estábamos, conociendo y acercándonos a los lugares personales para conocer y aprender, para saber y para pensar en torno a esos lugares. Nuestros lugares (yo allí, desde el silencio).

Mientras escuchaba a las estudiantes comencé a entender la dimensión de las expectativas respecto al máster. Había un deseo, hambre y sed, de saber sobre sí mismas y sobre las mujeres. La universidad abría sus puertas a las estudiantes para iniciar un recorrido a partir del cual repensar lo femenino libre y en ese proceso repensarse como autoras de sus propias vidas y dueñas de sus acciones y anhelos. Los breves itinerarios de vida que compartieron fueron muy interesantes, pero más interesante aún era el apetito de búsqueda que explicitaban.

Por tanto, el máster se fue convirtiendo en el espacio prometido donde emprender un recorrido académico vital para pensar y disfrutar de lo educativo, o quizás podría convertirse en otra experiencia frustrante más. ¡Qué responsabilidad!, pensé. Y me vinieron a la mente, nuevamente, mis estudiantes. ¡Cuánta responsabilidad (e irresponsabilidad) atender o desatender sus búsquedas!

Yo diría que la dinámica de presentación no fue muy diferente de otras sesiones inaugurales que pueden darse en cualquier otra asignatura. La diferencia estaba en el tono y, sobre todo,

en la escucha de parte de la profesora y del grupo. Algunas ya se conocían, pero la profesora no, y eso no es un tema menor dado que lo interesante de la situación no pasa por el conocernos o no, sino que más bien va por el lado de conversar y **hacer consciente el inicio de una relación**, en este caso, de una relación educativa.

Generalmente, en los ámbitos educativos, cuando se proponen las presentaciones iniciales tienen como objetivo que el grupo se conozca entre sí. Sin embargo, en algunas oportunidades se asemeja más a un ritual formal y hasta forzado. En este caso se trataba de visualizar el momento inicial de la relación educativa, de hacerse conscientes de que allí algo nos había reunido y que, antes de comenzar, era clave conocer qué llevaba cada una a ese encuentro y cómo se llegaba al mismo.

Antes de emprender alguna relación, sea del tipo que fuese, habrá que propiciar un espacio y un momento, que permita saber algo de ese *otro* que es la contraparte de la relación. Necesitamos información y debemos querer conocer con quién trabajaremos y quiénes vienen al encuentro educativo. Digo debe querer porque, si esto no está, puede ser un síntoma de que algo no funciona. Por tanto, el espacio para conocerse y recoger expectativas en la relación educativa no solo es necesario, sino que es imprescindible para quienes trabajamos en educación.

La sesión de presentación había sido provechosa e interesante. Ana dedicó tiempo y espacio a conocer a las estudiantes, lo cual constituía una manera de cuidar el inicio de la relación educativa que acababan de comenzar. Buscó saber quiénes eran, y cómo se disponían al encuentro y a lo que vendría después. Indagó sobre las maneras de expresar el sentir de las alumnas y ver si las palabras lo nombraban.

En otras palabras, la dinámica de presentación que Ana propuso le permitió obtener información, a manera de sondeo, sobre las expectativas, los intereses, las búsquedas y los deseos de las estudiantes. Recuerdo que, en ningún momento, dejó de apuntar en ningún momento en una libreta color azul que tenía.

Desde aquel primer día Ana buscaba la participación, provocaba la conversación y el intercambio de opiniones dentro del grupo y también insistía en que hablaran en primera

persona e hicieran alusión a su experiencia. No fue difícil instaurar esa forma de trabajo, aunque costaba un poco más que algunas hablaran en primera persona del singular.

Estaba claro que las estudiantes asistían con curiosidad y sabiendo -o intuyendo- a lo que iban, pese a no poder expresarlo claramente al igual que me pasaba a mí. Si bien yo no podía expresar muy bien lo que buscaba, era ahí que quería investigar y, posiblemente, resituarme en lo educativo. Intuía y, percibía que era algo que debía aprender junto a esas mujeres.

Las búsquedas de las estudiantes tenían vinculación directa con sus cuerpos, con su diferencia sexual, y esta experiencia las movía a querer saber y conocer. Ellas habían decidido hacer un máster en Estudios de la Libertad Femenina, quizás porque tenían preguntas nacidas de su experiencia como mujeres y porque esa vivencia las encaminaba a querer pensar y reflexionar sobre las mismas desde el saber universitario que el máster les ofrecía. En realidad, ellas también estaban investigando. Siempre y cuando entendamos que la investigación es una actividad de búsqueda por el saber. Asunción López y Marta Caramés (2010), exponen al respecto:

Si nos aventuramos y tomamos el significante *investigar* en sentido amplio, remite a acepciones que tienen que ver con la búsqueda y con la capacidad de abrir preguntas. De este modo, se amplía el marco de quiénes y dónde se realiza esta actividad que originariamente tiene un gran sentido existencial, y formativo, más allá de lo que comúnmente se entiende como actividad científico-académica. (López Carretero y Caramés, 2010, p. 113)

Por lo tanto, no era yo la única que emprendió una investigación dentro del máster. Lo hicimos todas, estudiantes y profesoras. Seguramente esto es común a cualquier proceso formativo, aunque no sé si somos conscientes de ello. Yo comenzaba a tomar conciencia y a hacerme consciente mientras investigaba. No había reparado (seriamente) en la educación como búsqueda, y como lugar que propicia la búsqueda.

Después de la ronda intensa e interesante de presentaciones y relatos breves de vidas, Ana expuso la forma en cómo trabajarían a lo largo de la asignatura. Lo planteó de la siguiente manera:

La forma de trabajar que os proponemos, con Carmen, consiste en leer los textos y que cada clase dos de vosotras preparéis unos escritos para poder presentarlos al grupo y aquí dialogar todas juntas. Lo que buscamos es poder hablar con libertad y con cariño, como acabáis de mencionar.

Nos gustaría que sea una práctica propia de partir de sí. Es decir, que habla desde algo donde **concuerdan el pensar con el sentir y con el lenguaje**. Qué es lo que veo y cómo siento. Cómo voy encontrando palabras para que se aproximen a ese sentir. Es un trabajo en el nos permitamos analizar lo que nos pasa. Es poder ir nombrando experiencia con los textos, con las prácticas.

Se trata de una **creación de lenguaje** porque a veces no concuerda ese simbólico con lo que se siente ni con lo que pensamos, ni con la escritura. Se trata de ir buscando la manera para enraizarlos en lo que pensamos y lo que sentimos. Ese es el trabajo que os proponemos.

Es un trabajo que busca que concuerde el pensamiento, la experiencia y el sentir con el lenguaje. **Será el pensar de la experiencia**. Y desde allí ir buscando lo fundamental de lo que os lleváis de las sesiones y de lo que os pasa en cada sesión en relación a las otras. La clase la concebiremos como una práctica de lo mismo que estamos leyendo. (Diario de campo: Barcelona, 2011)

Ana había señalado una ruta y una manera de aprender a pensar la experiencia. Recuerdo que la escuché y, admito que me resonó mucho aquello de crear un lenguaje en el que coincidiera el sentir y el pensar. La concreción de la propuesta formativa y el recorrido señalado por Ana manifestaba didácticamente cómo conseguirían ir tejiendo dicho pensamiento a partir del trabajo de aula. Ana proporcionó las pautas para que yo empezara a concebir que **pensar la experiencia podía ser un modo de aprender y un modo de enseñar**.

La insistencia de trabajar y pensar la experiencia me llevó a reflexionar sobre de lo difícil que resulta no abandonar la propia vivencia, en especial cuando se te ha enseñado, tradicionalmente, a despojarte de las vivencias y sentires propios y personales, como si las personas careciéramos de interior y de experiencia. Hemos aprendido a deportarnos en las

teorías y planteamientos de otros, abandonando nuestra propia experiencia y sentir. Por ello creo que Ana y Carmen propusieron comenzar a escribir, pero no de cualquier forma, sino un escribir atendiendo a la propia voz y describiendo los caminos del pensar sin alejarse de su sentir. Ana mencionó que era un ejercicio que iría gestando un nuevo lenguaje, un lenguaje propio y para ello había que escribir a partir de los textos que se habían escogido como lecturas de la asignatura. Fue así que recordé las siguientes palabras:

Leo más y mejor cuando, enterándome de la sustantividad de lo que leo, me voy haciendo capaz de reescribir lo leído, a mi manera, y de escribir yo mismo lo no escrito todavía. No puede dissociarse el acto de leer del acto de escribir. (Freire, 2012, p. 114)

Así pues, la escritura y la lectura tomaron un papel protagonista prometedor en el camino que aquel día Ana inició. Recuerdo aquel día como el momento en que terminé de comprender que yo misma había seguido ese recorrido para mi proceso y en mi proceso investigativo, y que, de un modo u otro, se evidencia mientras escribo esta historia.

Escribir mi experiencia investigativa entretejiendo palabras me ha posibilitado la comprensión del sentido de pensar la experiencia, puesto que el prestar atención a la experiencia sin dejar de lado mi cuerpo y el sentir, te obliga (te enseña) a leer y a mirar eso que te pasa. Y ese ejercicio es el que provoca la escritura, aunque solo sucede mientras escribes. Una va aprendiendo a leer a la vez que aprende a escribir. La profesora Antonia de Vita (2007), profesora de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Verona, expone:

Leer e interpretar de manera original (a partir de sí) la propia experiencia y las circunstancias y condiciones del propio tiempo histórico, arriesgando una misma y aventurándose por itinerarios todavía no abiertos ni señalizados, es la condición necesaria para convertirse en autoras de un inicio propio que, sin olvidar el origen, no se quede, sin embargo, subyugado por él. (De Vita, 2007, p. 95)

Pensar la experiencia y escribirla es una manera de acceder al conocimiento que habita en una, es la posibilidad de hacernos autoras y creadoras de pensamiento. Qué sencillo y qué



revolucionario, pero qué difícil volver a la palabra, a esa palabra que nace en una y que nos ha sido usurpada. Esa palabra que a la vez puede hacernos de espejo de la propia experiencia, ya que es capaz de reflejar si balbuceamos, si repetimos, si nos cuesta, si nos duele, si sabemos y si estamos siendo fieles a nosotras mismas (Zamboni, 2019). Escribir permite indagar y zambullirse en sí para que las palabras digan lo que sabemos o, por lo menos, lo vayan intentando.

La escritura de la experiencia es un proceso de indagación narrativa porque está atenta a lo que pasa y esa atención puede iluminar aspectos que nos interesen o nos lleven a averiguar acerca de nuevas cosas. La atención a las palabras y a lo que una expresa en ellas es un movimiento educativo, por ello la investigación educativa recurre a la narrativa. Clara Arbiol (2018) dice:

Si la investigación educativa quiere acompañar el movimiento de lo educativo en su propia naturaleza delicada, tiene que ser también delicada y frágil, hacerse más sensible y perceptiva a las cuestiones existenciales de la educación, abrirse a ser, en sí misma, una experiencia. (Arbiol, 2018, p. 113)

Si narramos lo vivido nos aproximamos a la comprensión de lo que nos sucede y lo que les sucede a las otras y a los otros. **La invitación a escribir desde otro lugar y partiendo de sí es una invitación a afinar la mirada** no solo ante lo propio, sino ante la experiencia de las y los estudiantes, de las y los colegas y de aquellas personas con quien entramos en relación educativa.

El ejercicio de la lectura y la escritura que Ana y Carmen habían propuesto era una manera de incorporar palabras que partieran de sí -de una conciencia de sí- para crear voz propia que nombrara la experiencia de las estudiantes y que éstas, al hacerlo, pudieran aprender a pensar desde la misma. Esa era la función del diario. **El diario como ese lugar que cobija lecturas, escrituras y momentos.**

El diario se leía en cada clase con el fin de poner las palabras en relación. No solo era importante escribir sino **darse a leer y aprender a escuchar**. La relación educativa exige ponerse en relación. El escribir para otras hacía que se mimara y se cuidara aquello que se

decía y nombraba. En cada clase, la lectura del diario dejaba entrever como las responsables del día ponían en la elección de las palabras e imágenes una especial dedicación y amor. Había mimo y placer que se convertía en intimidad al ser leídos. Una intimidad que hablaba de la relación de confianza que se había generado. Una intimidad que no era invasiva ni incómoda. Era una intimidad que promovía el movimiento del pensamiento y el cultivo de saberes en relación. **Era una intimidad del pensar.**

La relación educativa demanda disponibilidad y apertura para ponernos a pensar. Si damos a escribir, tendremos que estar preparadas para recibir la escritura y lo que ella contenga, mueva y conmueva. Si abrimos la palabra debemos acogerla para tejerla, para darla a tejer e hilarla en relación. Si se abre un tipo de trabajo como la elaboración de diarios es imprescindible leerlos y sostenerlos.

Ana logró que los diarios fueran trabajos nacidos desde las entrañas. Escribir a partir de la experiencia en un diario consigue ser un ejercicio de pensamiento necesario para la reflexión, puesto que permite indagar y explorar sobre aquello que resulte invisible o poco evidente de nuestras prácticas educativas, de nuestros procesos de pensamiento, a la vez que centra la mirada en aquello que nos pasa en la relación educativa tanto a docentes como a estudiantes. La escritura a partir de sí es un ejercicio de autoexploración, que tal como señalan Contreras y Orozco Martínez (2016):

Permite indagar y sacar a la luz aspectos de los que se suele hablar poco, pero creemos cruciales para entender lo que hay en juego en la formación. Con ella buscamos hacernos conscientes y disponibles para nosotros, y para quienes se dedican también a la formación. (Contreras y Orozco Martínez, 2016, p. 11)

Se había propuesto un camino de aprendizaje que requirió de autoexploración y de pararse a escuchar lo que se leía y lo que esta lectura provocaba y abría, para luego escribirla. Las estudiantes debían escuchar y reflexionar sobre su experiencia (sus vivencias y sentires) a partir de las lecturas con palabras propias y palabras ajenas nacidas en los textos y en las conversaciones hiladas en clase. Este proceso permitía que encontraran aquellas palabras que les dieran sentido, que les resonaran, palabras que poco a poco las acercaban a aprender a pensar su experiencia. **Pensar como esa tarea que abona el desarrollo y la realización**

**personal**, y que las feministas conocemos bien, precisamente porque llevamos años tomando conciencia y pensando nuestra experiencia como mujeres. Iria Marañón (2020) apunta sobre la educación feminista:

Se educa para enseñar a reflexionar sobre una misma, sobre lo que nos rodea, para enseñar a cuestionarse la realidad, pensar más allá de lo convencional, para enseñar a crear, y también se educa para pensar cómo sacar adelante una sociedad que actualmente está estancada. (Marañón, 2020, p. 19)

Así pues, a partir de todo este ir y venir de las palabras en diarios y conversaciones se generó una manera de estar en la clase que se disfrutaba. Allí se leía y se escribía. Se hablaba y se escuchaba. Los diarios y la relación que Ana cuidaba magistralmente generaron una especie de idilio amoroso. Un ambiente de **enamoramiento** por el estar juntas y por lo que allí sucedía. Enamoramiento que sucede también por nuestras ganas de saber, de conocer y de aprender.

El ambiente que se creó era amoroso, y las estudiantes disfrutaban mucho tanto del acompañamiento en el proceso de escritura y en las interminables conversaciones que se iban dando. A mí, pertenecer y permanecer en este grupo desde la delicadeza, el amor y el tacto, con estas mujeres me permitió visualizar las relaciones maestra-alumna, mujer- mujer, relaciones que me avisaban del acompañamiento y el cuidado para que lo educativo tuviera lugar. Ana era una verdadera maestra acompañando y recibiendo a las estudiantes y sus procesos, no siempre fáciles, a quienes miraba no solo como estudiantes, sino como mujeres, asumiendo la relación de semejanza entre ella y ellas.

La etapa de enamoramiento es una etapa importante de la relación dentro del proceso de aprendizaje, sin embargo, Ana sabía que no debía quedar ahí, debía haber un siguiente paso, un paso político, de cualidad política. Remei Arnaus (2010) expone:

La cualidad de “política” es la visibilidad pública del sentido que orienta la práctica de lo que hacemos en la vida y en las relaciones que establecemos, es lo simbólico, lo interiorizado como forma y estructura fundadora para hablar, para dar forma al pensamiento, para interpretar lo que se siente, para actuar [...] (Arnaus, 2010b, p. 157)

Tocaba actuar, es decir, que se debía pasar de los escritos iniciales a un proceso de elaboración de pensamiento que saliera de la esfera personal para hacerse visible y propicio para pensar nuestro rol en lo público, en las *polis*.

Aprender a partir de sí es un ejercicio de toma de conciencia de quiénes somos y posibilita la reflexión para ir modificando, reforzando y repensando aquello que hacemos y cómo nos situamos en el mundo. Pero podemos caer en un ejercicio de elaboración de conceptos y nunca aterrizar en la realidad. Al respecto María Zambrano (1989) afirma: “[...] si seguimos así, sustituyendo realidades por conceptos, podemos enseñorearnos de todo, pero ese todo carecerá de [...]realidad” (Zambrano, 1989, p. 169). El pensamiento de la experiencia, a diferencia del pensamiento del pensamiento, debe garantizar la transformación de nuestra vida, de nuestra realidad, de nuestra relación con la realidad. No puede quedar en un mero ejercicio reflexivo sobre lo vivido, demanda acción transformadora.

Ana había preparado el tono y el ambiente de la asignatura durante sus clases. Había facilitado, con la escritura y la lectura la introspección y la autoexploración que es necesaria para la comprensión. David Bueno y Ana Forés (2019), como concedores de la neuroeducación, aseguran que: “Nuestro cerebro condiciona cómo se construye el suyo, del mismo modo que nuestros profesores y profesoras condicionaron el nuestro, por lo que el primer paso debe ser siempre un ejercicio de introspección y autoanálisis que nos ayude a comprendernos” (Bueno y Forés, 2019, p. 1).

Ana creó un espacio para pensar, para la palabra, para ir comprendiéndola y trabajándola. Fue la garante y el sostén de todo ese proceso gracias al amoroso acompañamiento en la búsqueda de las palabras, que posibilitaran dar un salto y salir del mero hecho de relatar vivencias a convertirse en pensamiento y en un saber de las estudiantes. Es decir, en acción que trascendiera a una esfera de producción de conocimiento. Que pasara de la reflexión sobre lo vivido a producir pensamiento. Chiara Zamboni (2014) dice: “el proceso a partir de una experiencia y seguirla en su andadura no es un proceso que reproduzca la experiencia como un espejo. Para que pueda mostrar la verdad de lo real el pensamiento debe ser productivo” (Zamboni, 2004, p. 26). En definitiva, **este proceso del pensar debe revelar algo como consecuencia de ese recorrido, sin quedarse en el mero proceso de revivir y narrar hechos de la propia vida.**

Diría entonces que precisamente en este momento fue cuando las sesiones de Ana habían llegado a su fin. Se había tejido una linda relación educativa basada en la escucha atenta, en el retomar la palabra de la otra, en compartir ideas, en discrepar. Ana sabía cómo hacer que las ideas de una se entrelazaran con las de la otra. Era como una gran araña capaz de tejer uniendo los hilos de su telaraña. Telaraña que sostenía las voces y las experiencias de todas. A medida que pasaban las sesiones, las palabras no solo se iban tejiendo, sino que iban poco a poco armando pensamiento, transformándose en una telaraña más grande y sólida, que sostenía y contenía todo lo que las estudiantes y ella habían compartido en relación y desde esa relación.

Pero la madre araña debía dar paso a las sesiones de Carmen y delegar en ella la telaraña tejida. ¿Cómo despedir a la maestra? ¿Cómo cambiar de profesora justo cuando se había aprendido a escribir? ¿Se sostendría la telaraña? ...

Ana fue despedida con besos y abrazos. Todas ellas habían quedado enamoradas del entretejido que, a modo de pensamiento, conocimiento y sabiduría que junto a Ana aprendieron a tejer.

### **Resistencias y oportunidades para aprender**

La segunda parte de la asignatura estaba a cargo de la profesora Carmen. La recuerdo entrar en el aula, elegante, señorial y con un semblante de sabia mujer.

El primer día de su clase, llegó muy temprano y coincidimos antes de que la clase se iniciara. Me dijo que podría compartir conmigo sus diarios de clase, que ella tenía la costumbre de escribirlos. ¡Qué maravilla!, pensé. Agradecí su gesto y le dije que encantada los leería. Me pareció generoso de su parte el ofrecimiento, y me remitió a su vocación como docente y a su experiencia investigadora. Ella sabía que yo comenzaba a investigar sobre la experiencia en educación, por tanto, creyó que era conveniente que tuviera acceso a la experiencia de quienes se encontraban en la relación educativa, a su mirada como profesora. Su amplitud de mirada y experiencia me abrían hacia una posibilidad que yo no había considerado ni

manifestado explícitamente, y, era mi deseo trabajar y conversar directamente con ella respecto a las clases.

Cuando recuerdo lo sucedido, me vuelve la idea de los lugares que ocupamos y las distinciones que hacemos para hablar de lo educativo, para pensarlo. Carmen me abría la puerta a su manera de vivir la relación educativa, a la vez que me situaba y me enseñaba sobre el oficio de investigar y de educar. Así lo sentí y lo agradecí. Comprendí así, con más claridad, que la mirada en torno a lo educativo siempre es una búsqueda de sentido que posibilita la pregunta, estés en el lugar que estés, ocupes el lugar que ocupes. Núria Pérez de Lara (2010) al respecto señala:

La mirada investigadora acompaña a la de quien está en la práctica cotidiana tratando de sacar a la luz la pregunta constantemente nueva sobre la cuestión educativa; la mirada de quien está en la práctica educativa trata de ver en su propio hacer el mejor modo de acompañar a la alumna o al alumno en su estar en el mundo tratando de hacerse un lugar en él. (Pérez de Lara, 2010, p. 118)

En efecto, la cuestión es hacerse un lugar, encontrarlo y/o buscarlo. Es ese ir haciendo e ir pensando nuestro lugar educativo, el cual es capaz de facilitar sentido y aprendizaje. Se trata de búsqueda por el saber. Carmen me había enseñado (y señalado) sus maneras de captar lo educativo para repensar su práctica, a la vez que me invitaba a mí a dialogar con ese proceso, su proceso, por si pudiera servirme de algo. Su diario de clase era el instrumento que le permitía acercarse de otra manera a su práctica docente, además del día a día y lo cotidiano de la clase.

Este hecho me hizo reflexionar acerca de la importancia que tenía la propuesta de trabajar con diarios en las clases; una propuesta que tomaba más sentido y ligaba con su mirada educativa. Me pareció que su forma de trabajo vinculaba su discurso pedagógico y su práctica, puesto que el diario era un instrumento de apoyo para pensar y trabajar en la relación educativa, ocuparas el lugar que ocuparas. Y lo que ella y Ana habían planteado, desde el inicio, tenía que ver con la toma de conciencia del propio lugar como mujeres en la educación y en la universidad. Desde allí es que el diario posibilitaba no solo tener un lugar para tomar notas, sino un lugar para que esa toma de conciencia fuera asomándose. Este ejercicio de

escritura demandó escribir lo vivido para ponerlo a pensar, para ir encontrando las palabras que captarían los hechos sucedidos y los sentidos, para que posteriormente se diera una reflexión profunda al respecto. Por este motivo, decir que los diarios eran/son lugares (como territorios íntimos) donde se registra la experiencia. José Luis Pardo (2004) señala en relación a los diarios lo siguiente:

Lugar donde nos hacemos a nosotros mismos ser lo que somos, el lugar en el que se hace nuestro ser, el registro de la trama secreta con las que se encadenan las vidas humanas, crónica del tiempo vivido y del espacio sentido. (Pardo Torío, 2004, p. 227)

Los diarios de Carmen, los de las estudiantes y los míos como investigadora, sirvieron como dispositivo para acompañar el desplazamiento del propio pensamiento y de las palabras, desplazamiento que se da de un lugar vivido, pero no reflexionado hacia otro lugar lleno de sentido. Diarios que se convirtieron en acompañantes para que un suceso cualquiera se convirtiera en historia propia, en pensamientos hechos historias, o bien historias hechas pensamiento.

Mientras yo asimilaba el gesto de cuidado que Carmen había tenido conmigo, las estudiantes comenzaron a llegar a la clase. Carmen recibió al grupo con alegría y explicó que había podido conversar con la profesora Ana y que, por tanto, ella estaba al tanto de todo lo que habían hecho, a la vez que expresó su deseo de continuar en la tónica trabajada con Ana, es decir un trabajo centrado en las lecturas de textos y diarios.

Las estudiantes la recibieron contentas, pero se percibía cierta melancolía por la profesora Ana. Me llamó la atención, pues había en ellas como una añoranza hacia el amor perdido. Pienso que esta situación es habitual en nuestras clases, y que no siempre somos conscientes de lo que un cambio de profesora/profesor puede llegar a suponer cuando se han establecido vínculos significativos. El trabajo con Ana había gustado mucho, yo diría que por una cuestión relativa y explicable dado el alto grado de intimidad y confianza que se generó, puesto que durante las sesiones salieron temas dolorosos y difíciles que ella supo acoger con mucho amor. Fue como una madre. Una madre cercana y amiga. De hecho, las estudiantes le comentaron a Carmen que Ana había sido como una madre y que ella ocuparía el lugar de la abuela. A lo que Carmen respondió, sonriente, que le parecía bonito repensar y recuperar

los lugares simbólicos que ocupan las abuelas y las madres, dado que precisamente irían hablando de la recuperación de lo femenino y del orden simbólico de la madre. Acto seguido comenzaron a leer los diarios que tocaban ese día.

Carmen apuntaba las intervenciones en un cuaderno, y hacía devoluciones precisas y con alto dominio de contenidos y referentes teóricos a medida que la conversación en la clase se iba hilando. Demostraba una maestría que yo contemplaba hipnotizada. Me parecía que cada palabra que decía era la precisa, la necesaria. El tono con el que se relacionaba remitía a las grandes maestras, esas mujeres que admiras y que, por ello, te llevan a mantener una distancia, por respeto y profunda vergüenza, por el efecto que genera en ti su grandeza. Había en ella una excelencia que no sé explicar bien.

Recupero ahora algunas palabras escritas por Carmen en un trocito de su diario para acercarnos a lo sucedido aquel día:

A propósito de mi primer día:

Alegría del encuentro.

Sensación de buen comienzo.

Diarios y textos para pensar llenos de deseo de saber y de relación.

Sensación de que no hay “corte” entre lo realizado con Ana y este comienzo que es continuación.

Se me quedan algunos nombres, pero desde aquí ya no sé si tengo presente una buena correspondencia entre nombres y rostros: Ester, Marta, Aura, Susana ...Y algunas voces:

- Luisa y María han leído sus diarios, ¡Bellos! ¡Verdaderos! Susana que nos habla con entusiasmo del texto de Deriu, Laia que nos habla de sus sentimientos y recuerdos a partir del texto de Ana, conmovedora; bien, conmovedoras las dos: Laia y Ana.
- El diario de Mercè, esa “observadora vulnerable” a la que le cuesta comprender la distancia o la relación entre lo real y lo simbólico; o el cómo llegar a ser con “total libertad” -dice ella- en esa difícil encrucijada entre el deseo de ser y el deber ser y también entre el deseo de saber y la norma que lo constriñe... El diario de Ester que siente una gran inquietud por eso que ella llama “la madre natura” ya que la remite a



un dominio patriarcal que dificulta esa necesaria resignificación de la madre; su análisis del error del feminismo por su “buscar al enemigo afuera” y la necesidad de encontrar otro punto de partida que, quizás, no acaba de ver todavía aquí.

Los diarios nos llevan a un espacio de reflexión sobre las dicotomías “naturaleza/cultura, innato/adquirido”, sobre la dificultad de comprender la teoría de la diferencia sexual en relación a las teorías del género. (Diario de Carmen: Barcelona, 2011)

Esas eran algunas de sus notas de diario, notas reflexivas sobre los momentos de la sesión. A partir de lo expresado por las estudiantes, y luego volcado en el Diario, Carmen las fue situando a ellas y a sus procesos, mientras realizaba un análisis en cuanto al contenido abordado y a las proyecciones futuras de la asignatura.

Las palabras de Carmen escritas en su diario no conformaban un texto narrativo articulado; en realidad, un diario no tiene – al menos para mí- una estructura determinada. Un diario es un espacio más libre, sin estructura prefija ya que su función y su mayor cualidad es acoger la palabra, sin métodos ni fórmulas, sino la palabra y lo vivido de quien escribe.

Las notas de Carmen permitían ver la conjugación de su responsabilidad docente con una conciencia respetuosa de la diferencia y singularidad de cada estudiante. Su escritura mostraba su subjetividad y sus preocupaciones pedagógicas. El diario era un ejemplo de atención y cuidado de su práctica docente y sus palabras evidenciaban el interés que ella ponía en encontrar el sentido a la propia práctica. Al leer su diario recordé las palabras de José Contreras y Susana Orozco Martínez (2016), tutor y directora de este trabajo, quienes dicen: “Nuestro interés ha sido explorar lo que hacemos y vivimos en nuestro trabajo docente, lo que pasa y nos pasa en las clases, y las circunstancias y contextos que rodean y afectan a nuestro quehacer” (Contreras y Orozco Martínez, 2016, p. 11). La lectura del diario de Carmen confirmaba ese proceso e interés exploratorio del que hablan estos autores, y que Carmen definitivamente llevaba a su práctica docente.

La escritura tenía también un sentido simbólico importante, ya que escribirlo y darlo a leer, como sucedía en esta clase, implicaba hacer público el sentir. María Zambrano (2008), al referirse al sentido de la escritura, decía:

Lo que se publica es para algo, para que alguien, uno o muchos, al saberlo, vivan sabiéndolo, para que vivan de otro modo después de haberlo sabido; para librar a alguien de la cárcel de la mentira, o de las nieblas del tedio, que es la mentira vital. (Zambrano, 2008, p.41)

La escritura se abre al sentir de verdad, y por ello es un ejercicio de auto-reconocimiento, de sentido de sí y, en el caso de las mujeres, me parece a mí que efectivamente es la escritura la que nos permite relatar nuestra vida. Esto se convierte en (una especie de) política que reconoce la autoridad femenina, porque “es la autoridad femenina la que debe ser una figura en el mundo, para moverlo, transformarlo” (Wilson, 1998, p. 78).

Las sesiones siguientes fueron intensas porque Carmen, además de entender la escritura de los diarios de las estudiantes como un proceso de autoconocimiento, buscaba que la escritura con sentido y que movilizaba, pudiera convertirse en un tránsito en la exploración de las respuestas de y a las tantas preguntas que iban saliendo en torno a lo femenino. Insistía en que escribir era un ejercicio de reconocimiento de sí, de la alteridad. Insistía en dejar de repetir ideas y conceptos aprendidos sobre los lugares de las mujeres, y en comenzar a crear nuevos simbólicos que recuperaran la obra materna. Reconocimiento que se da y sucede desde los cuerpos. La poeta y filósofa Chantal Maillard (1998) señala:

Hay una cuestión insoslayable: el propio cuerpo como condición de posibilidad de la subjetividad trascendental. Es a partir del cuerpo propio que toda imagen se forma; nuestros ojos nos permiten la visión y nuestro comportamiento postural modifica esta visión en uno u otro sentido. El mundo se nos da en la distancia, pero esta distancia se instaura de acuerdo con los gestos que nuestro propio cuerpo realiza. (Maillard, 1998, p. 181)

Y eran tan intensas las sesiones de trabajo que los cuerpos de todas, y cada una, se mostraban, se dejaban ver. Como Carmen exigía ir avanzando en la creación y producción de

pensamiento, había que ir más allá, continuar en los caminos de exploración. Este posicionamiento y exigencia de la profesora rompía con la dinámica que se había tenido respecto a las sesiones con Ana, y me atrevería a decir que este fue un factor condicionante para ir gestando resistencias a ciertos temas abordados.

Costaba romper con las construcciones de lo femenino propias de la teoría de género y reconocer la diferencia sexual, el sentido libre de ser mujer (u hombre) en el momento que se comenzó a profundizar sobre el orden simbólico de la madre. Hacer un trabajo profundo al respecto suponía romper verdaderamente con el conocimiento fálico que determina el saber construido con el fraude de la igualdad desde el que “se enseña a admirar lo que es resultado de la fuerza, no de Amor ni de la práctica de la relación”(Rivera Garretas, 2020, p. 57) . Conocimiento que acaba siendo una homologación a lo masculino bajo la idea neutra de lo universal.

Carmen escribió en su diario:

Dejamos para la próxima sesión mis textos ya que el reconocimiento y gratitud hacia las madres nos ocupa, nos llena, nos abre y nos cierra... Aunque, quizás parecen abrirse rendijas de luz en algunas de las que más hablan de su difícil “reencuentro” con la madre real y concreta. (Diario de Carmen: Barcelona, 2011)

A partir de allí, se empezaron a evidenciar resistencias no conscientes. No era tan sencillo aquello de reconocer autoridad femenina ni de hablar de la madre como figura simbólica. Las palabras costaban, y yo lo comprendía porque a mí también me sucedía. Desautorizar algo enraizado en una es muy difícil. Supone un proceso largo de aprendizaje el despojarse de todo lo que hasta la fecha habías dado como válido. Sin embargo, mientras esas resistencias emergían, también había una toma de conciencia de que aquello que se estaba haciendo no era algo sencillo de hacer, y que tocaba estudiar y profundizar en serio porque estábamos ante un reto muy grande. Carmen lo sabía, y por ello cuidaba mucho y atendía a las dudas y miedos que se expresaban.

Hasta que un día, sucedió algo inesperado. Carmen lo cuenta en su diario de la siguiente manera:

Hoy no pretendo hacer un diario que recoja gran parte o la mayoría de las cosas que se dijeron y que nos hicieron pensar, sólo quiero referirme a algo que no me dejó tranquila y que ya en otras sesiones me inquietaba porque me hablaba de algo del negativo que hay en mí como profesora y que en la última sesión me descolocó. Se trata de una respuesta reactiva, no pensada, que di ante una frase en la que se pretendía decirme que Freud había hecho la distinción entre dos tipos de orgasmo femenino. Digo que “se pretendía decirme” porque esta fue una interpretación mía de unas palabras que yo no supe escuchar, por tanto, no sé lo que pretendía decirme vuestra compañera sólo sé que respondí, reaccionando sin escucha y negando lo que se me estaba diciendo. “No lo dijo Freud, al menos no sé dónde lo dijo, no recuerdo estas palabras en la obra de Freud...” Vuestra compañera, aludió incluso a otra profesora que lo había dicho, pero yo no escuchaba. Esto lo supe después, al salir de clase, al volver a casa y atender a mi desasosiego por la conciencia de que no sólo había cometido un error, sino que no había siquiera escuchado lo que se me decía [...] Pero, dejemos esto, una vez aclarada mi “ofuscación” pues lo importante es analizar esa respuesta estúpida (en el sentido más literal del término que en el María Moliner tiene una primera acepción con el significado de bobo o tonto, y una última con el de presumido y vanidoso y en el diccionario de la RAE nos dice: necio y falto de inteligencia) nada recomendable en una profesora y sobre todo antipedagógica y absolutamente incoherente con lo que yo misma predico de hacer posible el pensamiento en la relación educativa.

Mi respuesta fue pues, necia, falta de inteligencia y vanidosa. Lo digo ahora con toda la ligereza y con la sonrisa que me permite el haberlo pensado desde mí.

Digo desde mí porque lo que ahora voy a decir no quiere significar nada respecto de quien dio lugar a mi error sino a qué se movía en mí para dar una respuesta falta de inteligencia y vanidosa.

Lo que se movía en mí era el sentimiento de que, en ese, llamémosle diálogo, yo no me sentía reconocida ni en mi saber ni en mi autoridad; era una sensación que ya me había dolido en otras clases, era mi sensación, una sensación que le hacía daño a mi ego en lugar de afectar a lo importante de la relación educativa: la apertura a la otra y

la capacidad de responder con responsabilidad. Mi ego, vanidoso, estaba en primer lugar en vez de estarlo la relación. Mi ego que saltó ante algo en lo que yo me sentía absolutamente capacitada pues mi estudiosa lectura de las obras completas de Freud en un equipo de profesionales, y mi trabajo durante cuatro años en un centro de salud sexual y educación maternal, así me lo hacen sentir, mi ego, digo, fue el causante de mi necia respuesta, una respuesta que provenía de una actitud competitiva que, por más que haya querido abandonar, sigue amenazando mi relación docente.

Quiero con esto mostraros que el pensamiento sosegado sobre una misma como maestra en aquello que nos hace traicionarnos a nosotras mismas es también un pensar la experiencia, una experiencia de lo negativo que, en muchas ocasiones, permanece en nosotras por más que llevemos años y años tratando de ir más allá, tratando de ser como queremos ser. Nada garantiza que nuestro negativo deje de aparecer cuando menos lo esperamos o incluso cuando sabemos que está ahí y debemos controlarlo: volver a pensarlo cada vez como si fuera la primera vez es algo necesario, imprescindible diría yo, para poder sobrellevarlo y recuperar la relación educativa, es decir, volver a encontrar el propio lugar, volver a colocarse en relación.

(Diario de Carmen: Barcelona, 2011)

El diálogo en torno a un tema puntual había hecho que Carmen reaccionara ante las intervenciones de una de las estudiantes en las que ni el tono ni las formas de la estudiante fueron los más adecuados. Y, por tanto, la reacción de Carmen fue taxativa y reactiva. Se sintió atacada y procedió a defenderse afirmándose en algo.

Cuántas veces nos hemos sentido cuestionadas/os por nuestras/os estudiantes, y qué difícil es salir ilesas de ello. Yo vivo muy mal el no reconocimiento de mis estudiantes, como vivo mal el no saber algo o equivocarme delante de la clase. Y esto constata la dinámica y la hermenéutica propias de la academia en la que se castiga el no saber, se ridiculiza la duda, y se da por sentado que los roles jerárquicos, que la o el docente poseen, implican el deber de saber todo. Y, en consecuencia, las y los estudiantes reclaman y exigen el dominio de contenidos en todas las áreas que demanden. En estas condiciones es muy complicado mantener la calma y sobrellevar la situación de manera pedagógica.

Desafortunadamente, el conflicto es mal vivido en los espacios educativos. Se lo asume como una lucha en la que se debe ganar o perder, cuando en realidad el conflicto es una oportunidad de diálogo y de aprendizaje con altas potencialidades educativas, puesto que exige poner en marcha la escucha, la empatía, la intención de solución y el deseo de encuentro. En definitiva, el conflicto demanda relación, y busca solución desde lo relacional. No podemos pretender que no exista conflicto en el aula; sin embargo, habrá que estar abiertas al mismo:

La apertura a lo otro que trae consigo la pasividad de quien enseña, puede hacer del conflicto que está casi siempre latente en un aula, un conflicto que no consista en la confrontación sistemática, sino que sea conflicto relacional. El conflicto relacional no es dialéctico- o sea, no nace del choque de contrarios- sino que es precisamente relacional, es decir, es conflicto que tiene en cuenta al otro. (Rivera Garretas, 2012, p. 49)

La relación educativa no es posible sin el *otro*. Además, es una relación mediadora. Cabe recordar que la primera relación humana (y educativa) se da con la madre, con quien te da la vida. Y a partir de ahí con quien ejerza de ella. Y no es tema menor porque es en relación que aprendemos a hablar y a movernos por la vida. La relación sostiene a quien aprende y a quien enseña. Solo se aprende en relación. Somos seres relacionales y el ombligo nos lo recuerda. Por tanto, y precisamente por ello, la relación es una tarea muy delicada que solicita atención, conciencia y decisión.

Carmen, como maestra comprometida con su labor, expuso y leyó ante la clase ese diario en el que se señaló claramente el conflicto. Mostró y expuso sus inseguridades e imperfecciones, y se disculpó ante la clase. La reacción del grupo fue interesante porque no se esperaban esa manera de actuar por parte de la profesora, así que agradecieron el gesto y el ambiente se distendió. A continuación, Carmen abrió el diálogo en torno a su diario y poco a poco las intervenciones fueron hilándose, esta vez para hablar de los conflictos, de la parte negativa que llevamos dentro, del dolor por la falta de reconocimiento, de la violencia que se vive cuando sospechan de una y de muchos otros temas que permitieron sanar la herida que se había abierto.

Yo, desde mi rincón, apunté en mi cuaderno que acababa de asistir a una gran lección pedagógica. Carmen, no solo puso en el centro lo ocurrido para conversarlo, sino que dio una lección educativa como docente. Una educadora capaz de recuperar lo vivido para señalar que lo que hizo no se debe hacer, me pareció humilde y de potencial educativo. Desde entonces, esta práctica me acompaña, y solo puedo agradecer a Carmen por haberme dado la oportunidad de poner, la relación misma en el centro de la relación educativa.

Todo lo vivido y sentido en la clase, generó una apertura hacia una nueva disposición en la que todas y cada una comprendieron que abrir una herida ayuda para que salga lo que hay adentro, lo que nos hiere y nos desgasta. Abrir para aceptar y consentir una historia que nos constituye, que nos conforma, es abrir para poder volver a mirar lo que estaba, quizás, escondido, y que en el encuentro con otras mujeres se puede expresar, y compartir. Así, los Diarios comenzaron a tomar nuevos sentidos, nuevos significados. Aura, una estudiante, comparte su escrito con las mujeres, escrito al que nombra **“De la genealogía a lo misoginia”**:

Esta asignatura es ambigua para mí. Tanto así que, cuando Amparo me pidió escribir al respecto, la única experiencia de la cual no recordaba absolutamente nada, fue esta. Hablamos, la memoria comenzaba a dar señales hasta que leí su diario y se abrió el portal. Me transporté a ese espacio de mi alma colonizado por la rabia y el miedo, también por el deseo de huida. De superficie. Una sombra rebelde se negaba a profundizar. Recuerdo la insistencia en la frase en torno al origen. Y la efervescencia que sentía a lo interno.

La insistencia en reconocer nuestra genealogía y la dificultad para ceder ante ella debido a la falta. Estuvimos ancladas a la herida durante varias clases. ¡Qué arduo fue reconocer el legado materno, mirarlo, darle cabida dentro nuestro! Las profesoras insistían; no consiste en afirmar que la madre fue perfecta, consiste en aceptar que fue *lo suficientemente buena* como para mantenernos a salvo, como para darnos la vida e inaugurar el mundo.

El no habernos sentido cobijadas fue uno de los temas más dolorosos a abordar. Entonces, se nombraba a la madre sustituta, no solo la biológica, se recuperaba la

nebulosa imagen del *quien estuvo por ella*. Aparecieron las abuelas llenándolo todo. En Latinoamérica, las mujeres se convierten en madres muy jóvenes y muchas terminan siendo madres solteras, lo cual hace que, necesariamente, alguien más esté al cuidado de las hijas y los hijos mientras la madre produce el dinero que se necesita en casa. ¡Cuánto dolor causa en los niños esta situación!  
¡Cuánta dificultad para reconocer autoridad a quien desplazó su deseo de estar por su necesidad de sobrevivir!

Esta asignatura nos hizo pensar, me hizo pensar por primera vez en la vida que mi madre y mis abuelas fueron mis primeras maestras y cuán revelador fue ese reconocimiento... Traer la diferencia sexual a la clase fue una experiencia que transformó radicalmente mi vida, sentir la libertad de no establecer barreras entre mi pensamiento teórico/artístico y poético fue absolutamente sanador. Sentir por primera vez que mis transformaciones internas eran parte del aprendizaje, que un texto no era solo un objetivo por alcanzar, una tarea pendiente, un texto podía ser la llave para alcanzar espacios insospechados de mi alma. **Era esa la pedagogía de la cual me encontraba sedienta.**

Pero sin duda, hubo dos prácticas que me conmovieron profundamente, la primera fue sentarnos en círculo, me hizo recordar mis asignaturas favoritas del pregrado y del bachillerato, ya que en todas ellas había una maestra o un maestro que se preocupaba porque todos nos pudiésemos mirar a los ojos para así escucharnos y comprendernos con más facilidad.

La segunda fue llevar un diario, una práctica que desde entonces conservo, llevo un diario de sueños en el que se cuelan momentos, recetas, insights, recuerdos. Ese diario es como una varita mágica que me conecta con la tierra y las estrellas y me hace sentir a salvo entre nubes, a donde pertenezco.

Pero no puedo cerrar este texto sin volver a la incomodidad, hubo una polaridad interesante en esta asignatura entre la profe Ana, que fue dulzura pura, y la profe Carmen, que fue un roble, lleno de savia, pero roble al fin. A mi, particularmente, me disgustaba el estilo de la profesora Carmen, por lo cual eché mucho en falta continuar



unas clases más con la profesora Ana, me sentía más cómoda con su sutileza y su desparpajo. El cambio de profesoras me afectó y le afectó al grupo entero, en una de esas clases pasamos una incomodidad gigante, precisamente hablando de psicoanálisis, una de las compañeras señaló que Freud le parecía un gran misógino por la categorización que hacía con respecto a la psique femenina, según él, la mujer que ha madurado es aquella capaz de sentir orgasmos vaginales. La psique femenina inmadura solo será capaz de producir orgasmos clitorianos. Esta tontería hizo que el salón ardiera. Las compañeras más radicales se sintieron indignadas porque la profesora Carmen rechazó de inmediato tal aseveración. Esto enfureció aún más a las compañeras que insistían en que el misógino de Freud sí nos había catalogado de tal manera.

En fin, esa fue una de las clases en las cuales yo deseaba salir corriendo, no me interesaba la discusión, me parecía inocua, una demostración de fuerzas, de poder, un juego de pulsos que terminaría aplastando a una de las contrincantes. La profesora terminó aplastada porque Freud sí nos había categorizado según las posibilidades de nuestros orgasmos.

La clase siguiente la profesora se disculpó y tuvo un importante gesto de humildad frente a todas nosotras, pero eso seguía generándome una tensión horrible. Creo que simplemente estaba somatizando la dificultad de experimentar la sombra femenina y su violencia. Y es que sí, entre tanta genealogía y tanta falta de palabras, la sombra sigue siendo una gran protagonista, negada, pero protagonista al fin, capaz de hacernos arder desde su escandaloso silencio. Herida por su exclusión, la sombra reclama su lugar, en las clases fuimos testigos de ella, también fuimos sus títeres. Quizás si la dejáramos salir magnánima, libre de confrontación, tendría mucho que decirnos, sin agredir, sin vencer o golpear. (Diario de Aura: Barcelona, 2012)

El paso del enamoramiento al conflicto puede ocurrir cuando menos lo imaginamos dentro de la relación educativa, por ello debemos estar atentas/os para que cuando acontezcan, disponeros a acogerlos y disfrutarlos como momentos clave, y como posibilidad de aprendizaje en el recorrido educativo.

Ana y Carmen supieron poner tono y color al tejido que entre todas se fue tejiendo. Tejido a mano, con mimo, y que poco a poco entrelazaba hilos y formaba puntos llenos de palabras y vivencias esenciales para pensar la experiencia. Vivencias coloridas, unas más que otras, y que atravesadas de forma consciente fueron tejiendo tramas de pensamiento. Pensamiento tejido y vivo en la relación educativa.

### **3.4.3 Enseñar a tejer en femenino (Leticia)**

Era viernes, día extraño para dar inicio a una nueva asignatura. Sin embargo, al ser el día que cerraba la semana laboral también había ilusión, puesto que se había instaurado, entre las estudiantes, la costumbre de ir a tomar algo después de las clases. Así que, mientras esperábamos a la profesora en el aula, ellas iban conversando sobre el lugar al que irían ese día. La elección salió de forma natural y asistirían la mayoría de ellas. Lo que no recuerdo es haber visto nunca a alguna profesora en esas reuniones. Tal vez, Rosanne, no estoy segura. En todo caso, yo solía ir, ya que me habían invitado a formar parte de estos encuentros, donde aprovechaba para conversar con las estudiantes y pedirles que me compartieran sus diarios y reflexiones sobre su proceso de aprendizaje.

Mientras conversaban, llegó la profesora Leticia, una mujer adulta, de mirada vivaz y aguda, y muy bien arreglada. Cuando la miré, recordé a mi madre cuando se disponía a ir a dar clases. Me gustaba verla salir de casa emperifollada y elegante rumbo al colegio donde trabajaba. Estoy segura de que sus estudiantes la miraban mucho, como yo lo he hecho siempre con mis profesoras, tanto para analizar como para admirar su estilo de vestir. Aquella profesora, Leticia, tenía un aire imponente, al igual que lo tenía mi madre.

Recuerdo, además, la fragancia del perfume que llevaba, un perfume clásico e intenso. Por este motivo he querido subtítular esta primera parte de la historia de la profesora Leticia como “El perfume de la maestra”. Recordando el aroma intenso de su fragancia, pero inspirada también en el precioso libro de Diótima, de la comunidad filosófica de la Universidad de Verona.

## **El perfume de la maestra**

La profesora Leticia se sentó y organizó unos papeles, y luego saludó y se presentó amablemente. Acto seguido, y sin organizar la sala en círculo, avisó que iría leyendo unos textos que había preparado, y agregó que las estudiantes podían interrumpirla en cualquier momento de la lectura.

Me quedé pasmada, no podía creer que iba a leer. De hecho, yo llevaba ya un tiempo algo descolocada porque, de manera general, en el centro de investigación de mujeres, se acostumbraba a leer durante las presentaciones de revistas, en clases, en sesiones de trabajo. La lectura era/es una manera de trabajar muy propia y presente en sus modos de compartir el conocimiento y su saber. Y yo no terminaba de entender porqué lo hacían así. Además, pocos años antes, había hecho un máster en tecnología de la educación, lo que hacía que echara mucho más en falta la utilización de recursos y nuevas tecnologías educativas de la información y de la comunicación.

Había tenido ya la oportunidad de escuchar a Leticia en algún otro evento, y me habían gustado mucho sus exposiciones y seminarios magistrales. Sin embargo, no me esperaba que en sus clases fuera a trabajar de la misma manera. ¿Dar clases leyendo?, pensé. Para la academia pedagógica la clase magistral es un formato ubicado en lo que se suele denominar educación tradicional. Hoy en día ya no puede ser “tradicional” leer de manera expositiva. Es más, se asume que quien lee, dicta y/o pasa diapositivas en PowerPoint, leyéndolas, es el claro ejemplo de docente poco actualizada y carente de dotes didácticos-pedagógicos. Así pues, que tomé aire y me dispuse a no emitir juicios al respecto, ya que, precisamente, la prepotencia que caracteriza al pensamiento único presente en la teoría pedagógica había generado en mí una crisis y cuestionamiento profesional.

La clase magistral “está habitualmente asociada a la repetición-reproducción al enciclopedismo-conocimiento fragmentado sin conexiones entre sí. Como una práctica de enseñanza expositiva que está superada; o que intentamos mejorar porque ya no ayuda al aprendizaje”(Hermosilla Salazar, 2011, p. 21). Esta mirada acerca de la clase magistral puede

llegar a reducir las cualidades educativas y el desarrollo de habilidades de pensamiento que una buena lectura en voz alta puede tener, y los posibles efectos positivos, tanto para el clima y la manera de trabajo, como para el aprendizaje en la relación educativa. Es importante salir de la lógica dialéctica y de las posturas dicotómicas, sobre todo en educación, donde no hay, no existen, no pueden existir recetas únicas y homogenizantes que garanticen el aprendizaje. Porque desde una mirada cerrada y unívoca del acto educativo, se puede llegar a perder el sentido del educar. Porque en lugar de abrir, se puede llegar a circunscribir la inmensidad de la relación educativa a unos métodos e instrumentos concebidos como modelos pedagógicos.

Por tanto, desde el inicio, la clase de Leticia supuso para mí, un gran ejercicio reflexivo respecto a las formas de transmisión y de comunicación con las que ella se manejaba en sus clases. Eso me indicaba que debía desplazar mi mirada hacia el sentido educativo de aquello que compartía Leticia sin categorías preestablecidas, y sin interpretaciones reduccionistas vinculadas a los recursos didáctico-metodológicos. Mi incomodidad ante su manera de dar la clase me llevaba a la pregunta por aquello que nos vincula en la relación educativa. Por aquello que posibilita que la relación tenga o no lugar.

Cuando Leticia leía, había un silencio absoluto en la clase. Las estudiantes la escuchaban con mucha atención y apuntaban hojas y hojas de cosas que ella iba diciendo y que, seguramente, estaban movilizándolas. Diría también que fueron pocas veces las que interrumpieron a la profesora en su lectura. La conversación sucedía después de la lectura de los textos, cuando Leticia preguntaba e invitaba a que le hicieran comentarios o compartieran dudas. El tono de esas conversaciones era de mucho respeto y admiración. No eran clases en las que se conversara tanto como en otras. Y este hecho tampoco tenía que ver con la restrictiva idea que podemos tener respecto a la participación en clases. A veces asociamos la intervención y uso de la palabra como indicador positivo para el aprendizaje, como si este hecho fuera por sí mismo un elemento necesario para que el saber sobrevenga. Sin duda, puede ayudar a medir cosas, pero no es garante de nada. Es más, muchas veces caemos en debates carentes de cualidad formativa, en los que se pierden los elementos educativos.

La participación en la clase de Leticia tenía que ver con el estar presentes y prestar atención, estar prestas a la escucha activa. Un prestar como cualidad desde y hacia la disponibilidad de dar algo propio para que suceda, algo que se pretende, que se busca y que se quiere que

ocurra. Podría decir que en la clase se daba una alta participación, dado que la profesora nos hacía partícipes de su generoso saber, a la vez que nos demandaba presencia en la escucha de sus escritos.

Escucharla leer era como asistir a una experiencia mística, algo no vivido con anterioridad y, que creaba desconcierto y admiración por el nivel de sus textos y la sabiduría que contenían. La lectura iluminaba aspectos no pensados con anterioridad. Resultaba insólito descubrir a una serie de mujeres y referentes, a lo largo de la historia, gozosas de libertad femenina. A la vez, Leticia, se situaba también de forma libre y señorial mientras nos las presentaba y hablaba de escritura femenina. Su escritura era sensible y viva. La experiencia se apreciaba y era nombrada. El ambiente que se generaba en el aula era ceremonioso, similar al de asistir a una ceremonia protocolaria para escucharla y para que nos contara y explicara cosas. Sus ejemplos eran clarificadores e interesantes siempre.

Cuando recuerdo las tardes escuchando los escritos de la profesora Leticia, me viene a la cabeza la idea de que algo similar debían sentir las mujeres que asistían a las sesiones de trabajo en La Casa del Placer, esa asamblea creada por Sor Juana Inés de la Cruz durante el siglo XXVII, donde ella y otras mujeres de vida monástica escribían, leían y hacían poesía. Lugar donde se gestó el libro de los *Enigmas de La Casa del Placer*<sup>27</sup> y que la editora de los enigmas, al presentar el libro que los contiene señalaba que fue escrito:

[...]tomando como guía y punto de partida la sensibilidad y el amor a la escritura femenina de la que este libro es excelente ejemplo, ya que fue escrito, compartido y disfrutado por mujeres libres, no sometidas al contrato sexual patriarcal, muy distintas de los estereotipos que la crítica literaria masculina que llaman sorjuanista les ha atribuido con ignorante atrevimiento y miedo. (Rivera Garretas, 2020, p. 19)

Escuchar a Leticia era una experiencia estética y placentera. Escucharla remitía a la poesía y a la musicalidad de la verdad. Y daba gusto -y placer- descubrir referentes y hacer genealogía. Sus textos leídos posibilitaban el reconocimiento de autoridad femenina.

---

<sup>27</sup> Sor Juana Inés de la Cruz, *Enigmas de La Casa del Placer*, Edición de María-Milagros Rivera Garretas (Sabina editorial, 2018).

Conocer acerca de la existencia de movimientos de mujeres como las preciosas, las trovadoras y las beguinas, entre otras, implicaba aprender a mirar atrás, a mirar la historia con otros ojos, y descubrir un mundo de mujeres del cual jamás nos habían hablado, al menos a mí no. Revelar la existencia de experiencias de libertad femenina en otros tiempos era, valga la redundancia, revelador e insólito para muchas de nosotras. Leticia leía la historia con la historia de las mujeres. Eso era todo un suceso que marcó historia en muchas de nosotras.

Al igual que pasaba en las clases de Ana y Carmen, lo que se leía coincidía con lo que se hacía. Y no me refiero necesariamente a la coherencia entre teoría y práctica, sino a la coherencia entre lo que se hace con lo que se siente y se sabe. Se trataba de una coherencia política. Luisa Muraro (1994) lo aclara de la siguiente manera:

Es decir, lo político tiene que ver con el modo en que cada una y cada uno deja espacio a la lengua para que nombre lo que es, para que nombre “el sentido” de la correspondencia de la palabra con el ser. (Muraro, 1994, p. 58)

Leticia dio a conocer obras de mujeres, presentó a mujeres capaces de hacer política y de colaborar a la civilización sin haber cedido a los modos patriarcales, y esto nos llenaba de alegría porque rompía con el discurso de la miseria de las mujeres y, rompía con esa cantarela que, de tanto escucharla, acabamos creyéndola y aceptándola. Aquella dice que las mujeres no pintaron, no dibujaron, no escribieron, no participaron, como si no hubieran estado vivas, como si no hubieran existido. Es por estas construcciones sociales que, muchas veces tal vez, nos cueste reconocernos como creadoras, como lo que somos, y de lo que somos capaces de hacer.

Yo misma, mientras escribo esta historia, me doy cuenta de que parte del miedo a escribir esta tesis viene por mi falta de fe y confianza en lo que hago como profesora universitaria, cuando he silenciado mis palabras (mi voz), creyendo que, si no recurría a las palabras que estaban en otros lugares, si no repetía el pensamiento del pensamiento, si no apelaba a autores y a grandes pedagogos, yo, como profesora, mujer y pensadora no tenía autoridad. Mecanismos que hacen que surjan la duda sobre aquello que una es capaz de decir y hacer, que genera sufrimiento al creer que una no estará a la altura, que no nos dará la talla, a pesar

de que los referentes reconocidos y establecidos por la universidad nada tienen que ver con lo que a una le interesa. El miedo a no tener la voz necesaria y válida neutraliza y congela. Entonces es ahí, en ese momento, que una corre el riesgo de asimilarse a lo que no se es, o deviene en mudez e inmovilización. Muda, sin palabras para decir la propia experiencia y el sentido de lo que implica entrar y estar en relación.

Leticia se autorizaba así misma, y autorizaba a otras, a estar y vivir de otra manera en la universidad. Y ese, su estar, no pasaba por compartir allí lo que mejor le parecía, ni por hacer uso de recursos y materiales de nueva generación tecnológica, que son interesantes, sin duda, y muy válidas. La apuesta de Leticia era otra.

Su apuesta educativa era muy grande porque suponía una autorización de la obra y el saber de las mujeres. Y dicha práctica es una práctica genuinamente feminista y política. Leticia tenía conciencia docente, sabía que lo que transmitía modificaba miradas y resituaba otras. “Todas las personas debemos ser conscientes de qué transmitimos y cómo lo transmitimos, porque también estamos educando a una sociedad y es necesario visualizar el impacto de todas nuestras decisiones y creaciones” (Marañón, 2020, p. 55). Leticia era consciente de su rol y su lugar como profesora dentro de la universidad y dentro de la sociedad. Su apuesta no era menor, y lo sabía.

Las lecturas compartidas provocaban la reflexión sobre la vida de cada una y la vida en común que podíamos tener las mujeres. Contenían mucha información expresada con palabras llenas de sentido que se iban descifrando poco a poco. Requería tiempo entender, pero a la vez la sensación corporal indicaba coincidencia con aquello expresado por la profesora. Pero procesar sus textos no era tarea fácil, necesitaba del reposo, aquel en el que las palabras y sus significados requerían reposar, las palabras una a una, para luego trasladar ese saber a la propia lengua y al pensamiento. Este hecho me hacía pensar en la *lengua materna* como la **experiencia de aprender a hablar**.

Las estudiantes utilizaban expresiones que señalaban el proceso de **estar aprendiendo** (a hablar con palabras propias). Por ejemplo, recuerdo algunas como: “no sé si lo digo bien”, “no estoy segura, pero diría”, “no sé si me hago entender”, y otras. Estábamos todas aprendiendo a hablar desde otro lugar, el lugar de la experiencia, y buscando maneras que

expresaran la misma. Estábamos balbuceando, en etapa balbuceante, como dice Luisa Muraro (2006). Digo que estábamos porque para mí suponía hacer el mismo camino de las estudiantes. Debía entender y vivir ese mismo proceso, lo quisiera o no. Es más, solo pude comprenderlo cuando empecé a desplazarme y a experimentar mi propio balbuceo, que consistía, también, en ir dejando que los susurros de mi experiencia se hicieran presentes en mi manera de decir y expresar.

Leticia hacía más evidente la necesidad de hacer y de vivir lo educativo como método de transformación. Para aprender había que movilizar el pensar y transformarse. Y en ello estábamos. Las palabras, leídas y escritas, eran la palanca para entender y avanzar. Porque son las palabras las que nombran el saber, las que señalan los deseos, las que vinculan el sentir y el pensar, las que hacen posibles nuevos mundos y nuevas maneras de decir y de entender. **Y sabemos que éstas nacen de la práctica, no al revés.** Como nacen también del deseo de decir y no del sufrimiento.

El balbuceo de las estudiantes se vivía con mayor intensidad en la clase de Leticia, puesto que ella imponía mucho respeto con su manera de dictar las clases. No era fría, pero no era una profesora especialmente cercana y cariñosa. Entonces, las inseguridades y la posible timidez de muchas, potenciadas por la inseguridad de cada una, hacía que en las intervenciones se apreciara claramente, más que en el resto de las asignaturas, ese balbuceo.

Aprender a hablar tenía que ver con otorgar autoridad a nuevas maneras simbólicas de hacer y abandonar las del orden patriarcal con su carácter establecido e inmodificable, por ello costaba, y mucho. Al respecto Luisa Muraro (2008) dice:

Sé que nosotras trabajamos para -cómo diría- remontarnos al alfabeto de un orden simbólico de la vida, para reencontrar ese alfabeto en la relación materna, y tenemos algunas prácticas políticas y hemos empezado a balbucear un lenguaje que va hacia ahí. Pero la tendencia a la cancelación es muy fuerte. (Muraro, 2008, p. 225)

Efectivamente el cambio de orden implicaba dudar, ya no solo balbucear, sino fluctuar, enfadarse y no saber bien qué hacer. Este proceso puede llegar a ser largo o corto en función del lugar en el que cada persona se ubique. Susana, una estudiante, escribía en su diario:



Amparo me preguntó que qué tal me iba en el máster y qué pensaba del mismo. Yo le respondí que estaba confundida al principio pero que ahora estaba empezando a entenderlo más. Le dije que estaba leyendo todo, aprendiendo las palabras, e investigando conceptos y aspectos nuevos; sin embargo, yo no sabía aún cómo llevarlo dentro completamente, ni mucho menos cómo poder sacar luego lo que ya había llevado dentro, haciéndolo mío. Una cosa es poder usar las palabras que te dan en el aula para explicar lo que estás aprendiendo y otra, usar estas palabras como punto de saltar para empezar a usar tus propias. Las palabras de otras personas te pueden servir de gran ayuda, como un salvavidas a veces, especialmente para comunicarse en un ámbito académico. Sin embargo, existe una línea, frecuentemente muy compleja de definir, entre hacer referencia a las palabras e ideas de otras/os como un apoyo en relación con las tuyas, y usarlas en lugar de las tuyas, dejándolas formar un dogma en tu pensamiento que te impide pensar desde ti. (Diario de Susana: Barcelona 2011)

Susana mostraba el camino de aprendizaje que empezó a recorrer. A la vez que escribirlo le permitía aprender a escribir de otra manera. Es importante escucharse, como igual de importante es escuchar a mujeres que escriben, escuchar lo que la otra ha escrito. Para mí escucharlas y leerlas me permitía escribir tímidamente de otra manera. Leer a las profesoras, y escucharlas, abría un horizonte de posibilidades, llenaba el panorama que una creía gris sencillamente porque solo había lecturas grises. **¿Cómo podemos aprender a escribir sin leer a otras?** Leer solamente autores supone un ejercicio necesario y gratificante, además de educativo, pero leer a mujeres, a mujeres libres, supone abrir una caja llena de hilos con los que se pueden tejer nuevos mundos. Leticia con sus textos leídos inundaba la sala de hilos de los cuales se podía ir tirando para pensar, a la vez que llenaba el aula con la fragancia que la caracterizaba. Aroma especial que recordabas al irte, un aroma rico, un aroma del perfume de una maestra.

## Hilar entre mujeres

La elaboración de un tejido es el resultado de un proceso largo y complejo que comienza con la obtención de la materia prima, la lana. Quiero continuar, refiriéndome a la escena maravillosa que supone ver a una tejedora hilar, vale decir, preparar el elemento base de su tejido. Yo veía hilar a mi abuela durante las tardes en su casa y, hacer las madejas de lana para sus tejidos. Su hilar era pausado, atento y preciso, requería de maestría y experiencia. Cuando recuerdo la clase de Leticia, me viene la idea del hilado de mi abuela, y caigo en la cuenta que la palabra libre, la palabra que nombra la experiencia, es el resultado de todo un proceso de hilado que se da en el lenguaje y concluye en el uso de la lengua. De esa lengua materna de la que venimos hablando.

Para poder tejer nuestra experiencia, para nombrarla, en lengua materna, se requiere primero hilar la palabra, obtener el hilo para tejer. María-Milagros Rivera Garretas señala en su último libro la siguiente idea inspiradora:

Hacer lana es un atento y delicado movimiento de los dedos de la mano de la hilandera escogiendo, manejando y torciendo un copo del vellón de la lana esquilada hasta dejarlo preparado para el huso. Ese movimiento que remite al placer clitórico. (Rivera Garretas, 2020, p. 165)

Asistir a las clases de Leticia era como asistir a las tardes de sol en casa de mi abuela y verla manipular la lana para crear el hilo (de la palabra). Verla preparar la lana que luego se convertiría en los chalecos que ella tan hábilmente tejía para que nos abrigaran la espalda durante el invierno. Leticia iba hilando con placer, haciendo lana para tejer pensamiento de las mujeres. Leticia hilaba palabras con sentido simbólico. No eran palabras vacías ni técnicas, eran palabras que permitían ver la experiencia, su experiencia y la experiencia de las mujeres. María Zambrano (1986) hablaba de palabras sustanciales. Decía:

Asistir a las clases de Leticia era como asistir a las tardes de sol en casa de mi abuela y verla manipular la lana para crear el hilo (de la palabra). Verla preparar la lana que luego se convertirían en los chalecos que, tan hábilmente tejía mi abuela para que nos abrigara la espalda durante el invierno.

Leticia iba hilando con placer, haciendo lana para tejer pensamiento de las mujeres. Leticia hilaba palabras con sentido y que hacían simbólico. No eran palabras vacías ni técnicas, eran palabras que permitían ver la experiencia, su experiencia y la experiencia de las mujeres. María Zambrano (1986) hablaba de palabras sustanciales. Decía:

Palabras sustanciales, palabras con sustancia. Esas son las que echo de menos y sufro a morir. La invasión del lenguaje profesional, técnico hasta en la intimidad, la falta, como si a la palabra la hubieran despelado y la hubieran dejado sin interior. (Zambrano, 1986) (video-audio)

Las palabras que se fueron aprendiendo a utilizar y a conocer en la clase de Leticia eran palabras con sustancia, que señalaban y daban origen. Eran originales y radicales porque iban a la raíz y al origen, que es siempre una mujer. Y ella las iba hilando con placer. Eso, a su vez, se advertía en sus maneras de enseñar. **Enseñaba con placer, y nos enseñaba a vivir la diferencia sexual de forma placentera.** Su práctica hablaba de una pedagogía de la diferencia sexual. De una pedagogía libre.

**Una pedagogía que no da por supuesta la relación, por tanto, consciente del sentido relacional y de lo educativo de la diferencia sexual en la universidad.** Una pedagogía que escucha la experiencia desde un cuerpo sexuado, de un cuerpo nacido de mujer. Y que este hecho llena de sentido simbólico la experiencia de las mujeres en la universidad y en el mundo.

Lo simbólico es el sentido libre de la vida y de las relaciones. Es un horizonte que orienta al ser humano cuando se interpreta e, interpretándose interpreta el mundo. Cuando un ser humano se interpreta (y lo hace todos o casi todos los días, preguntándose, por ejemplo, cómo se encuentra [...] escudriña y sopesa su principal tesoro, que es su propia experiencia. (Rivera Garretas, 2012, p. 109)

La profesora Leticia ayudó en la comprensión del significado de las palabras, de la necesidad de nombrar los cuerpos, de las experiencias de las mujeres y de cómo todo eso cobraba sentido si era atravesado por la propia experiencia, **poniéndola a pensar. Y haciendo pensamiento de la experiencia en femenino.**

Las competencias pedagógicas, los saberes pedagógicos de Leticia, no pasaban por cambiar o innovar en cuanto a las formas y métodos, sino en cuanto a los **sentidos de lo educativo** puestos en relación con las estudiantes.

Una de las estudiantes escribía en su diario:

Gracias al feminismo de la diferencia soy una mujer completa. Cuando alguien, que hace mucho tiempo, me vuelve a ver y me dice: "Cielos! ¿qué te ha pasado? estás radiante" Yo me quedo pensando, buscando el momento en que comenzó el primer clic. Y hoy me doy cuenta de que fue mi primer contacto con mujeres feministas lo que me devolvió el color. Creo, profundamente, que los encuentros con mujeres feministas cambian la vida de una mujer (de cualquier persona) y la cambian, no para bien ni para mal, sino para el rumbo que UNA MISMA decida tomar. Lo más grande que me ha pasado en mis 29 años de vida ha sido el feminismo. No hay duda. Es este máster lo que me está cambiando la vida. (Diario de Laia: Barcelona 2011)

La toma de conciencia del rol docente, al igual que el saber el por qué y para qué de nuestra profesión, son elementos que permiten situar y reflexionar aquello que queremos llevar a nuestra práctica.

La cuestión crítica no es el qué o el cómo enseñar, sino para qué enseñar. Si sabemos cuál es la meta que perseguimos, sin duda nuestro trabajo ganará coherencia, porque a esa meta se subordinan los contenidos y procedimientos de la enseñanza. Por el contrario, si no sabemos para qué enseñamos (o desde otra perspectiva, para qué aprendemos), métodos y contenidos tienden a justificarse a sí mismos y entonces resultan casi inevitables tanto la hipervaloración de los contenidos como el virtuosismo práctico pero rutinario en el empleo de los recursos metodológicos. (Luque Lozano, 1998, p. 9)

La universidad no puede ser un espacio cansado y sin sentido para nadie, no lo puede ser la Escuela, el sistema educativo. No podemos vivirlo y hacerlo vivir con pereza y sin ilusión. Experiencias docentes como las de Leticia demuestran que el sentido educativo no lo define el formato que utilicemos, sino el impulso para entrar en verdadera relación, una relación

educativa. Y que puede darse dentro de un formato de clase magistral como las que solía llevar a cabo la profesora Leticia.

La práctica docente de Leticia me permitió entender la idea de lo que significa e implica **hacer teoría desde la práctica política**. Leticia practicaba una manera de hacer y de entender el saber universitario, llevando allí nuevas maneras y figuras que permitieran comprender y desplazarse de la academia que no nombra lo femenino, y que no le da lugar a una para sentirse feliz y convencida de su potencia.

El lugar se lo daba ella y lo llevaba ella. Y desde ahí escribía y hacía teoría. Desde ahí nos presentaba a mujeres y a sus prácticas, las que antes no reconocíamos ni imaginábamos que pudieran ser modos libres de estar en el mundo. Ella se situaba en un nuevo orden y lo ponía en relación con las estudiantes y con la academia. Y el efecto, a lo largo de los años de su experiencia docente, no ha sido otro que el **conseguir que la universidad sea un lugar fértil** y libre para muchas mujeres y algunos hombres (los que así lo deciden). Porque dicha universidad, dicha academia es posible y es transformable, solo si te lo propones y deseas, tal como Leticia y las profesoras del máster se lo habían propuesto y lo llevaban a la práctica. Su práctica docente no era mera teoría de género. Su práctica era y es política. **Política de la relación entre mujeres. Política feminista.**

De esa práctica, las estudiantes fueron aprendiendo, y yo comprendiendo, lo que entendían por práctica de la política de la relación. Todas las estudiantes reconocían en ella a una gran maestra. Aura me pidió si podía pasarme un texto que había escrito sobre las clases de Leticia. Se había mudado a México y desde allí me escribió, recordando a su querida maestra Leticia. Conmovida y feliz acepté el relato que ella tituló: **El poder de las anécdotas.**

El máster de Duoda comenzó en enero, por lo cual, gracias a él yo viví el primer invierno de mi vida. No tenía idea cómo sería alistarme para el frío, sostener mi cuerpo, mantenerme sana mientras todo lo que me rodeaba resultaba una novedad.

Junto al invierno llegaron los abrigos y su encanto, el más memorable para mí fue el de la profesora Leticia, a quién vi por primera vez en la entrada de uno de los edificios de la UB, justo antes de comenzar la clase. Su presencia menuda y elegante me

intimidaba, su vastísima sabiduría también. Ella llevaba un inolvidable abrigo verde satinado.

Gracias a ella escuché esta sentencia: una mujer está lista para una conferencia cuando sabe qué ropa llevará, cómo lucirá. Para mí, que vengo de un hogar de mujeres diseñadoras, artesanas y costureras, esa frase fue absolutamente contundente. Me hizo repasar en segundos cada uno de esos momentos significativos de mi vida y cómo planifiqué milimétricamente la forma en que luciría. Recordé también las quinceañeras, novias, modelos y mujeres que pasaban por el taller de la familia y su afán por llevar el atuendo perfecto. La profundidad de aquella declaración inició un resquebrajamiento interno que aún hoy sigue latente a puertas adentro.

Ese afán de perfección propio de las modistas se percibe en las clases y conferencias de la profesora Leticia. Cada encuentro con ella es una ceremonia en la cual la solemnidad, el orden y la estética juegan un rol protagónico. Su estilo no es cercano ni roza en lo más mínimo a la experimentación; por el contrario, hay todo un empeño en transmitir un saber de manera meditada. Estructurada. Esa parsimonia en el verbo contrasta con el color de las anécdotas, allí reside parte de su potencia. Yo admiro a las mujeres así, que se relacionan con el conocimiento desde su fuego sagrado, con límites y manteniendo cierta distancia. No hay improvisación en ella, es la hija de una maestra convertida en maestra. Mientras ella narra, hay todo un legado genealógico del cual, a medida que avanza la ceremonia, nos vamos enterando.

Yo, por el contrario, al crecer en un ambiente tan dedicado a la imagen y tan alejado de la interioridad, respondí a los mandatos familiares con esta promesa: Seré una mente brillante y no necesito un cuerpo para serlo. No necesito la belleza para cultivar mi cerebro. Así me fui perdiendo, desprestigiando mi propio legado. Cuando Leticia trajo de vuelta la discusión sobre la apariencia y nuestra sed de belleza desde un lugar de autonomía y libertad abrió en mí un espacio para pensarme y para reencontrarme con el gozo del autocuidado fuera de la mirada objetivante. Absolutamente conectado con la sed del alma, la búsqueda de belleza y armonía como un camino propio, de auto aceptación y reconocimiento que indefectiblemente conduce a sanar lo femenino herido, en falta.

Su labial rojo aludía en mi cabeza a las lenguas de fuego de los seres mitológicos capaces de mimetizarse y transmigrar. Ella me permitía convertir la densidad filosófica en ligereza cotidiana. Me permitía, gracias a su pausado verbo, viajar de los conventos a las hogueras, de los jardines a los pucheros, sin estridencias.

Recuerdo excepcionalmente su manera de abordar lo sombrío de la relación entre madres e hijas. Para mí, que llegaba al máster con una relación bastante difícil y polarizada con mi madre (aquello que los analistas arquetipales catalogarían como un contundente complejo materno), establecer una relación con Leticia fue tender un puente hacia el otro lado. La idealización me hacía pensar: "las madres lo saben todo" y cuando Leticia escuchó esa frase, respondió: No, las madres no lo sabemos todo. No podemos saberlo todo. Y esa "negación" me costó años de análisis y de ganas de comprender por qué ella, a quien tanto admiraba (y con quien solía estar de acuerdo), no estaba de acuerdo conmigo.

Mi idea se arraigaba a una ingenua noción de intuición, yo pensaba que la intuición que desarrollábamos las madres nos hacía capaces de saber o predecir, dónde, cómo o bajo cuáles circunstancias nuestras hijas podrían estar mejor.

Recuerdo constantemente también aquel libro *La mágica fuerza de lo negativo* que aborda lo sombrío en las relaciones femeninas y la prisión en la cual se convierten aquellos mandatos maternos "Hechos por nuestro bien" y que finalmente, como todo mandato, no son más que un desdibujar de la identidad propia y un disfraz que se va petrificando en el cuerpo densa y sigilosamente.

Sí, las madres somos humanas, limitadas, pequeñas, estamos heridas y tenemos varios puntos ciegos. No podemos intuirlo todo, no podemos abarcarlo todo y ese querer verlo y abarcarlo todo ha sido una de nuestras mayores condenas.

Una de las anécdotas más simbólicas que nos contó en clases para mí fue aquella de la visita a su hija para la ocasión del nacimiento de su nieta (si mal no recuerdo), ella nos dijo que iba tan dispuesta a servir que incluso olvidó en casa el labial rojo y su

espejo. Ese gesto me pareció el resumen más hermoso y profundo del amor de una madre ante su hija en el umbral que es traer el mundo al mundo. Servirle a la vida desde la más pura y sincera devoción, ser capaz de olvidarse de sí un poco, por unos días y conectar con lo más primitivo y alado de la existencia, esa demostración de amor me pareció un gesto inolvidable, un ejemplo de maestría que quizás no todas tenemos que seguir pero que muestra cómo la vida nos regala constantemente situaciones en las cuales podemos elegir la libertad. Y servir desde la libertad es una entrega que sana.

La maestra Leticia también fue la profesora que elegí tutora de la tesis doctoral que nunca terminé. Fue un placer compartir con ella un par de reuniones para hablar sobre mis planes, la tesis se titulaba *Mística Poética Filosófica* y estaba inspirada en la obra de María Zambrano y Chantal Maillard. De acuerdo con mi experiencia, ella era la única que podría estar en sintonía con una investigación de ese tipo y la verdad, su apoyo y su estilo fueron una gran inspiración para iniciar mi búsqueda académica. ¿Qué me sucedió, por qué decidí no seguir? Era realmente delirante la exigencia de la otra universidad. Como no era posible cursar mi doctorado exclusivamente en Duoda, (ese era mi sueño), decidí cursar otra maestría en una universidad convencional...Este choque del tipo de experiencia vivida en Duoda (una experiencia que te transforma para siempre), frente al auto castigo y el desgaste que implicaba hacerme un nombre en el otro espacio me hicieron desistir y optar por mí. Quizás una apuesta menor, perdí la oportunidad de vivir en un país hermoso y de conseguir terminar un doctorado, pero gané vida. No salió nada mal mi deseo.

Siento que esa renuncia y mi auto aceptación se la debo, en parte, a todo lo que aprendí en Duoda. A valorar la presencia de las pequeñas tareas y detalles, a reconocer mi espacio, a pasar de resistir, de combatir y arraigarme a una idea de vida mucho más plena y sencilla. Me reconcilié con la profundidad que habita en la intimidad y a ese borde me he aferrado durante los últimos años. Así vivo, recordando a Santa Teresa en cada uno de mis pasos. Sonriendo. Estudiando. Sanando. (Diario de Aura: México, 2014)



La práctica docente de Leticia hizo posible que entendiera que una nueva universidad se puede hacer pensando desde las entrañas de las clases. Y que existen espacios educativos que favorecen un pensamiento que piensa la experiencia de las mujeres en la universidad, pensamiento que es político y es transformador.

Un pensamiento que nos hace estar presentes en ella y que se aleja de los imaginarios y promesas teóricas o reflexivas, y que se practica en cada clase. Que se hace presente en el presente.

### 3.4.4 Enseñar más allá de las aulas (Guadalupe)

Recuerdo que, durante la ronda de presentación de una de las clases del máster, algunas estudiantes hicieron mención sobre la existencia de un “papelito azul”. Entre risas decían que habían llegado al máster seducidas por la oferta formativa explicada en un volante (boletín) de papel de cartulina color azul. Alguna relató que dio con la información del máster en una librería; otra, en una facultad, y alguna en un centro cívico. El papelito azul iba “volando” por los sitios y ellas le atribuían una connotación de mensaje celestial, como la invitación divina a cursar el máster. Era divertido escucharlas porque, efectivamente, se utilizaba con el objeto de publicitar y comunicar acerca del curso. Con muy pocas palabras, pero muy bien seleccionadas, se explicaba la propuesta formativa. “Libertad femenina”, escritas en letras mayúsculas, sin duda fueron las palabras que más efectos tuvieron en ellas. Después de las risas sobre el papelito, algunas estudiantes expresaron que fue gracias al trabajo y a la mediación de **Guadalupe** que finalmente se animaron a matricularse en el máster. Y que había sido ella quien les dio el último empujón para hacer el curso.

#### **Mediar con-tacto**

Guadalupe era la encargada de cuidar el programa de máster en aquellos tiempos. Ella daba información a las estudiantes, las ayudaba a decidir qué asignaturas podían cursar, respondía a sus dudas y facilitaba su posible ingreso al curso. Era quien se convertía en acompañante durante el periodo de inscripción y durante el desarrollo del máster. Guadalupe era la mujer con quien todas ellas establecían el primer **contacto**, pero era también quien hacía de mediadora entre ellas y las profesoras. Guadalupe era su referente en todo lo relativo al

máster. Acompañaba a las estudiantes en el proceso académico, les sugería lecturas, organizaba las sesiones y, en general, estaba atenta a todo su proceso.

Tengo presente en mi memoria el día en que la profesora Remei Arnaus me presentó ante las mujeres de Duoda en una reunión, justo antes de comenzar esta investigación. Acudí a la cita en las oficinas y fue Guadalupe quien me recibió. Recuerdo su voz dulce y su sonrisa grande y luminosa. Guadalupe era quien acogía y abría las puertas para que pasaras. Cuando pienso en ella, me imagino a aquella amiga que te recibe, te abraza y te invita a pasar a su casa. No sé si me ofreció un té, pero me gusta imaginarlo así, como cuando te sientas con una amiga a tomar un té mientras conversas y te pones al día.

Aquel día fue ella quien me recibió muy atenta. Recuerdo sus preguntas y su interés por mi trabajo y por aquello que yo quería investigar, y me fue hablando mientras esperábamos a que llegaran las profesoras y colaboradoras. A medida que le iba explicando mis inquietudes, fue sacando revistas de una estantería mientras me indicaba las lecturas que podrían ayudarme. Agradecí su tono, su tacto y su cuidado. Con ella sentí una amorosa manera de estar y habitar la universidad. Yo estaba nerviosa, pero ella supo verlo y ayudó a tranquilizarme. Imagino que la ilusión que sentía en ese momento hacía que mi alegría contenida y mis miedos de aprendiz se notaran, y ella supo acoger mi momento.

Así que, cuando escuché a las estudiantes decir que Guadalupe había sido importante para ellas desde el inicio, asentí con el cuerpo. Para mí también lo había sido y sentía que me había facilitado muchas cosas desde su atenta y diligente manera de proceder. Desde el tacto para decir, y desde el contacto de sus abrazos espontáneos y naturales que solía dar cuando te veía.

Su manera de estar y vivir su trabajo me hace pensar hoy sobre la importancia de los inicios, de los primeros vínculos, no solo en el espacio de aula, sino fuera del mismo. Iniciar un recorrido educativo no pasa únicamente por el primer día de clases. Comienza por aquella primera sesión informativa, por la ayuda y el apoyo ante las dudas y las preguntas. Ese correo que te resuelve y se dispone a atender. Parece que estas tareas poco tienen que ver con lo educativo, sin embargo, su función es esencial. Lo administrativo es parte de la experiencia

universitaria, parte del sentido educativo de nuestro habitar allí, de nuestras maneras de relacionarnos.

La manera de realizar ese trabajo facilita o dificulta la comunicación entre quienes allí trabajamos y estudiamos. Los tiempos y las formas de lo administrativo influyen en la manera de relacionarnos con las instituciones educativas. Sus formas median u obstaculizan la relación educativa y la relación de convivencia.

Guadalupe me recordaba mucho a las maneras de trabajar de las profesoras del ciclo infantil. Era como esa profesora que te recibe en la puerta y te acompaña hasta la clase. Y no sabes si es la profesora, la auxiliar o quién, pero te enseña los sitios y te acoge. ¿Quién se imagina a una profesora de infantil tosca y fría? ¿Quién aceptaría llevar a su criatura a un lugar donde no le llamen por su nombre? ¿Quién es capaz de imaginar una sala de infantil donde no se diga “buenos días”, ni se atiende verdaderamente a las criaturas, ni se les pase la mano por la cabeza como gesto cariñoso? Estas mismas preguntas se las hago a mis estudiantes en clase, para que las repiensen, solo que, en lugar de ubicar la escena en una profesora de infantil, suelo llevarlas hacia lo que podría, debería, se desearía que fuera una profesora universitaria. Se ríen, lo ven como algo absurdo. Sin embargo, cuando pregunto por las profesoras de infantil, no. ¿Por qué allí y con ellas es posible y, en la universidad –aparentemente- no? Y las preguntas continúan. ¿Qué implica una relación educativa amorosa? ¿Qué relación educativa no lo es? ¿Quién media y qué media en la relación educativa amorosa? ¿Qué tipos de relaciones sostenemos fuera de las aulas? ¿Cómo nos cuidamos y cuidamos? ¿Solo cuidamos y nos cuidan en determinados lugares, contextos y personas?

Las maestras de infantil tienen claras las respuestas al respecto pues gozan de un saber que cuesta reconocer en docentes de otras etapas. Es como si a medida que las criaturas se van haciendo personas adultas, la manera de hacer amorosa y el contacto se fueran perdiendo en el recorrido educativo. Quienes trabajan en la etapa infantil tienen maneras cercanas a la maternidad, cuidan las relaciones con el *otro*. Suelen preguntar con atención, escuchan a las criaturas, están atentas, son observadoras y cariñosas. Es como si estuvieran más apegadas a la conciencia de la relación amorosa, a la relación del cuidado que la crianza abre. Núria Pérez de Lara (2006) dice que esta manera de hacer es un saber. Al respecto expresa:

La experiencia femenina en el mundo ha pasado siempre por una estrecha relación con la infancia. Esta experiencia nos ha dado un saber -un saber que en el fondo reconocen quienes dicen que para la educación infantil nos basta. Esta experiencia ha creado simbólico, ha hecho y hace cultura, pero se trata de una cultura, de un saber que, sin darnos cuenta ha pasado de unas a otras por el hecho de la presencia real, como en la relación con la madre. Los saberes que sólo se transmiten de una manera presencial requieren para mantenerse de la continuidad de la vida y de la experiencia de la presencia. Ello tiene una cara buena, la de la cercanía a la vida que requieren y otra no tan buena, la de que si no se piensan y se hacen visibles corren el riesgo de ser ignorados. (Pérez de Lara, 2006, p. 191)

Guadalupe emanaba ese saber de cercanía a la vida. Sabía preguntar y acoger la vida de las mujeres que allí nos encontrábamos. Se relacionaba de forma natural sin asumir el rol docente porque no lo era, pero sin embargo enseñaba. Enseñaba con su hacer todo el tiempo. Ella había sido estudiante del máster y conocía las posibles necesidades de las estudiantes, vale decir sabía, en primera persona, lo que suponía un proceso de transformación como el que el máster promovía. Y se prestaba a apoyarnos en ese camino muchas veces desprovisto de otros sostenes y ayudas.

Guadalupe era cariñosa y cuidadosa. Este elemento es el que la distinguía por sobre otras cualidades que poseía. A mí me sorprendía porque me había acostumbrado a relaciones cercanas y agradables en el ámbito laboral, pero no siempre tan cariñosas. Y en mi condición de latinoamericana, y proveniente de familia muy expresiva, lo agradecía mucho. Su cercanía amorosa se convirtió en mi morada. Acudía a ella con todas mis dudas y mis sobresaltos cuando no entendía cosas, al igual que las estudiantes. Era una especie de tutora. Una tutora sin aula de tutoría. Una profesora sin título de profesora, una maestra sin aula, que sabía recibir y dar amor mientras te enseñaba.

Guadalupe acompañaba y mediaba durante el proceso educativo fuera de las aulas. Hacía una mediación educativa, es decir no solo referente a la mediación entre las estudiantes y la administración y/o bien con respecto a las profesoras, sino que ella hacía un trabajo de mediación para el aprendizaje, en el propio proceso de toma de conciencia y de elaboración

de pensamiento. Una mediación que permitía vincular y relacionar piezas para aprender. “Una mediación es algo que pone en relación dos cosas que antes no estaban en relación. Como hace el entredós uniendo dos piezas de tela hasta entonces separadas, y creando así algo nuevo”(Rivera Garretas, 2008). Guadalupe vinculaba lo vivido y estudiado en clases con la experiencia fuera de las mismas. Mientras conversaba, iba enseñando, y posibilitaba espacios de relación distendida en las que una acababa entendiendo lo vivido en clases y lo explicado por otra. **Ella mediaba en ese, su acompañar, para que el aprendizaje sucediera entre conversaciones.**

Guadalupe se situaba en su lugar como cuidadora del máster, es decir de la vida que acontecía alrededor del mismo, y tenía muy claro que -respecto a las estudiantes- debía situarse en ese acompañar que exige un estar “con”. Estar en compañía, estar con alguien. Ella entraba en relación *con* las estudiantes, estaba *con* ellas en sus búsquedas. Estaba allí desde un rol no docente, pero participando de la relación educativa *con* las estudiantes.

Practicando la relación de forma consciente, sabe acompañar y estar con las personas. Guadalupe, además, lo sabía hacer desde el amor. Las relaciones que sostenía eran amorosas. El conocimiento verdadero no es posible sin amor, dicen Maturana y Varela (2003) y advierten que, sin amor, corremos el riesgo de perder humanidad. Los autores se refieren, en sus palabras, a la relación amorosa de la siguiente manera:

Sin amor, sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la incertidumbre ideológica, destruye o limita que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera. (Maturana y Varela, 2003, p. 57)

La evidente “amorosidad” en el hacer de Guadalupe me llevaba a pensar en lo importante que es habitar los espacios como lo que somos, con nuestras maneras naturales de ser, pero puestas al servicio de lo educativo, al servicio de la relación, al servicio de la alteridad, del *otro*.

La relación de Guadalupe con las estudiantes permitía que ellas la vieran como a una persona muy cercana, y el hecho de que no fuera profesora ayudaba a que las relaciones que se

sostenían entre ellas fueran menos institucionales e institucionalizadas, al no estar mediatizadas por el peso que el cargo de profesora tiene en una relación educativa. Ello ayudaba a que todas la vieran (yo incluida) como un espejo en el cual mirarse. Un ejemplo de mujer en la que una pudiera mirarse y mostrarse sin temor durante el proceso de aprendizaje, con la posibilidad de recibir una mirada educativa -que brotaba de su sabiduría amorosa- que abriera y ayudara a entender. Sencillamente, una relación docente-discente. Estábamos pues, ante una maestra, maestra de las relaciones.

### **La vocación**

Gracias al trato y a la relación establecida con Guadalupe, pude ampliar mi mirada pedagógica hacia esos no-lugares donde lo educativo acontece. No cabe duda de que todo espacio, toda relación, puede devenir en educativa. La conciencia de ese lugar me hablaba de la vocación docente de Guadalupe, que hacía de maestra sin serlo. Había en ella una manera de estar atenta que me remitía a su más que evidente vocación docente. La vocación es intangible, responde a una llamada del latín “*vocare*”. María Zambrano (2011) explica sobre la vocación:

La vocación es pues una llamada. Una llamada que al servir para designar al sujeto que la recibe, para calificarlo, para definirlo inclusive, es porque es una llamada oída y seguida [...] La vocación pues no es la misma voz, sino algo que resulta de ella, es algo que ha sucedido a consecuencia de esa voz y adquiere entidad. La adquiere, claro está, en quien la acoge y no solamente la oye. (Zambrano, 2011a, p. 108)

Si la vocación sucede siempre y cuando se la atiende, yo diría que Guadalupe -no sé si de forma consciente o no- estaba entregada a su vocación docente, y por tanto no importaba el lugar donde se ubicara ni el cargo que ocupara. Simplemente lo manifestaba en sus formas de relacionarse con las estudiantes, en su estar disponible a la relación. Su vocación era la herramienta que sostenía los procesos no siempre fáciles a los cuales tanto estudiantes como profesoras debían enfrentarse.

Esto me hace pensar que la vocación no es un hecho disruptivo que te demanda que la sigas, sino que también puede atenderse en la medida de nuestras posibilidades y en las que una vaya decidiendo atenderla o no. Guadalupe oía su vocación, no cabe duda. Y ese gesto habla de su compromiso político consigo misma, con las estudiantes y con las mujeres que

queremos vivir y hacer las cosas siguiendo nuestros deseos libremente. En el fondo, la manera de ocupar su rol dentro del máster señalaba su obediencia y entrega a su vocación, convirtiéndola en ofrenda, el gesto amoroso que abría para aprender con ella y junto a ella. La vocación docente tiene una estrecha relación de compromiso con la vida. Esta vocación escuchada puede dar sentido no solo a la vida de nuestras/os estudiantes, sino a la de una misma, a la de uno mismo.

La vocación docente de Guadalupe diría que era la que posibilitaba el tipo de mediación que ella llevaba a cabo. Su vocación promovía su rol mediador, por tanto, facilitaba su hacer docente, su hacer y ejercer de maestra.

No todas las personas que decidimos ser docentes respondemos a una vocación; sin embargo, creo que la docencia es una de las vocaciones más necesarias y políticas a atender en la sociedad. Atender la vocación de docente es viabilizar mejores y mayores posibilidades para modificar nuestra relación con el mundo y abrirnos a la creación libre, puesto que la educación es capaz de configurar e imaginar nuevas maneras de vivir. Y acompañar a nuestras y nuestros estudiantes en ese proceso, me parece no solo una tarea de alta responsabilidad, sino más bien un gesto muy amoroso. Tan amoroso como lo era el gesto de Guadalupe, quien afortunadamente no eludía su vocación, sino que la atendía desde un lugar. Un lugar sin espacios y tiempos organizativos, pero lleno de enseñanzas.

Así pues, Guadalupe se había convertido en parte esencial del proceso de aprendizaje de muchas. Ella supo sostener el deseo de otras mientras habitábamos los espacios del máster. Aura escribió un relato sobre su experiencia con Guadalupe que tituló **Helado de regaliz**, y con el que cierra esta dulce historia.

Hay frases que voy guardando celosamente en mi memoria, a Guadalupe la recuerdo de muchas formas, una de ellas es en forma de voz que repite: ¿Y no es acaso vivir: la búsqueda de un lugar, ¿de nuestro lugar? Yo desconocía en aquel momento la gravedad que Duoda tendría en mí, sin darme cuenta, esa maestría en Estudios de la Diferencia Sexual se convirtió en El Lugar dentro del cual reconocirme, reconciliarme y reencontrarme con una naturaleza escondida. Hasta entonces, me sabía mujer desde la obviedad, pero era una mujer avergonzada de su condición.

Quejumbrosa. Disminuida por la necesidad de emprender una lucha que tan solo alimentaba a un monstruo moribundo.

Guadalupe es uno de los rostros y voces que sostienen Duoda, cuando la conocí sentí frente a mí a una mujer profunda y sencilla. Una mujer que sabe reconocer su valentía y que con su calidez abre las puertas a un mundo en el cual las heridas pueden latir y sanar en paz.

Curiosamente, ella también era psicóloga y tenía una trayectoria de trabajo en el área de prevención de violencia machista. Pero más allá de eso, fue ella quién me guio en cada paso administrativo a dar durante mis estudios. Recuerdo haberle preguntado muchas veces si podría cursar un doctorado partiendo del máster de Duoda, recuerdo también cuando me dijo que no era posible pero que había otros caminos. Yo tomé esos caminos alternos, aunque por agotamiento detuve mi actividad formativa.

La presencia de Guadalupe en diversos contextos (en el despacho, en algunas clases y prácticas, en los seminarios), aportaba la posibilidad de estrechar con ella un vínculo especial. Ella es una maestra, mas no una profesora; es una tutora y a la vez una amiga; es una coordinadora y a la vez una especie de hada madrina de todas las estudiantes. Esta complejísima combinación de sensibilidad y fortaleza hace que quererla y admirarla sea un tránsito natural. Su estilo fresco permitía desplegar frente a ella lo más profundo de nuestro ser sin tapujos, contar con su apoyo era una experiencia para hermanarse con un femenino amoroso, bondadoso, liberado de la necesidad de evaluar y catalogar.

Evidentemente, a mí me quedaba muy clara su autoridad y me parecía admirable que ella supiera ejercerla sin causar presión en mí o en mis compañeras, porque su coherencia generaba un entorno de aceptación que te permitía ser, ser desde tu única y estruendosa verdad. Relacionarse con mujeres así, es un lujo. Una lección de vida.

Nuestros encuentros trascendieron los espacios físicos de la Universidad de Barcelona, pues era ella quien organizaba y cuidaba la aventura que era la reunión de primavera en Verona ¡Toda una experiencia existencial! De aquel viaje recuerdo



vívidamente el gesto gozoso de Guadalupe mientras nos contaba que su helado favorito era el de Regaliz (yo no lo conocía). Cuando ella me dio a probar, comprendí que era una delicada sinfonía, muy parecida a lo que junto a ella aprendí. Sus enseñanzas fueron únicas, livianas y exquisitas, como el sabor que deja en el paladar una barquilla de regaliz. (Diario de Aura: Barcelona, 2012)

### 3.5 Sobre el tejer las historias

Relatar las historias pedagógicas nacidas en el seno del máster me ha permitido recuperar escenas que marcaron un punto de inflexión en mi mirada pedagógica. Esto fue lo que me permitió seguir tejiendo mi lugar educativo y el sentido de mis prácticas.

A medida que fui tejiendo, las historias se fueron abriendo y fueron situando elementos que me resultaron claves dentro del proceso vivido para aprender a pensar la experiencia. Experiencia que se hace gesto, que se escucha, que se piensa, que se intuye, que se toca y que se enseña cuando estamos en presencia, en verdadera presencia, como lo estaban las mujeres de Duoda.

El estar presente en las aulas del máster y presente en mis escritos me ha permitido detenerme en aquello que se correspondía con mi mirada educativa y con mis deseos de saber en un momento puntual, en un momento de escucha a mi sentir. En correspondencia y coherencia con este. Las palabras de Luisa Muraro (1994) me inspiraron, y me hicieron reír con cierta complicidad, el día que las comencé a redactar y que hoy retomo. Ella decía, mientras explicaba su proceso de escritura del libro **El orden simbólico de la madre**<sup>28</sup>, lo siguiente:

A medida que me acerque a esta coherencia, cada vez deberé combatir menos contra las dudas y los replanteamientos porque las palabras mostrarán que no dependen de mí, aun siendo quien las ha escrito, porque las habré escrito como si fuesen sido dictadas, tan grande y visible será la correspondencia entre lo escrito y lo que exigía

---

<sup>28</sup> Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre* (Vol. 15). horas y HORAS.

ser escrito por mí, y en esta correspondencia estaré tranquila como una reina en su trono. (Muraro, 1994, p. 4)

Escribir estas historias pedagógicas me facilitó entender con mayor claridad -y vivir en primera persona- el paso del relato de la experiencia al pensamiento de la experiencia. Es decir, de pasar del mero relato de lo vivido a la reflexión sobre lo vivido, lo cual posibilita la comprensión. Una comprensión fugaz de algo que inaugura nuevas búsquedas. Búsquedas que me movieron a llevar la práctica del pensamiento de la experiencia a mis clases para que desde allí se fueran narrando otras historias nacidas e inspiradas en ese pensarse en la educación. Y sí, necesité animarme a invitar a mis estudiantes a recorrer ese camino conmigo en nuestra relación educativa, a caminar y vivir el camino de aprender a pensar la experiencia. Intuyo que este es un modo de vivir la educación. Un modo y no una estrategia pedagógica.

Narrar las historias pedagógicas vividas en el máster ha implicado pasar de las normas de ciertos lenguajes pedagógicos a una lengua educativa, la misma que abre y deja entrar la vida y la experiencia de una para conversar y tejer junto a las otras. Una lengua pedagógica nacida en una misma y desde la relación.

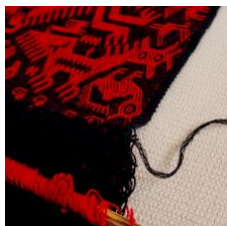




## CUARTA PARTE

Zurcir la propia historia

Hacia una pedagogía de la relación





## 4. Zurcir la propia historia. Hacia una pedagogía de la relación

“Mi embrollo viene de que una historia está hecha de muchas historias. Y no puedo contarlas todas - una palabra más verdadera podría, de eco en eco, hacer desmoronar por el despeñadero mis nieves eternas” (Lispector, 2015, p. 163).

Dicen que aprender te cambia la vida y así ha sido -así es siempre- aunque no se tome conciencia de ello. Hacer esta tesis ha sido el mayor aprendizaje de mi vida, hasta ahora, porque ha supuesto un camino de comprensión que se fue tejiendo conscientemente mientras aprendía a pensar la experiencia -la propia y la ajena- en educación, en busca de los sentidos de la relación educativa.

No solo ha sido camino de reflexión sobre la propia práctica, sino todo un proceso de toma de conciencia. Los diferencio porque reflexionar es un acto importante e interesante que hacer, pero puede quedarse en una práctica de pensamiento crítico y que no necesariamente implique una transformación, la cual yo sí entiendo que la toma de conciencia logra. Una vez que se toma conciencia de algo, no hay vuelta atrás. **La toma de conciencia demanda acción y movimiento**; la reflexión, en cambio, diría que es el paso previo porque promueve la toma de conciencia. En todo caso, hacer esta investigación ha necesitado de ambos procesos y de muchos aprendizajes para ir transitando en ella de forma desordenada con idas y vueltas, avances y retrocesos, que puede que entorpezcan mi intento de relatar lo vivido.

Mi proceso de investigación nació de una incomodidad profesional, pero a medida que fui investigando dicha incomodidad, fue convirtiéndose en guía y ruta y, poco a poco, dejó de ser incomodidad para convertirse en una oportunidad de cambio y de aprendizaje. Descubrí que yo no debía pretender modificar la pedagogía, ni los postulados que no compartía, ni la hermenéutica que me violentaba, ni nada de aquello que me resultaba poco afín a mi manera de entender lo educativo, sino que la que podía transformarse era yo. Es así como el propio proceso investigativo se convirtió en un camino de toma de conciencia, pero también en una que daba sentido a mi lugar educativo. Dado lo cual este trabajo es una historia viviente, una historia que se fue viviendo a medida que yo iba investigando las otras historias pedagógicas.

Mi mirada investigativa ya no buscaba explicaciones, sino que iba encontrando en las prácticas del máster de Duoda lugares llenos de sentido para la relación educativa, tal vez marginados, pero que se disfrutaban mucho, y donde no se perdía el tiempo y la energía en la queja, como yo lo había hecho con anterioridad. El modo de hacer de las profesoras de Duoda se convirtió en inspiración para transformar mis prácticas docentes como profesora y como pedagoga. Sus prácticas me dieron medida, una nueva medida. Una medida que desconocía la medida única que hasta entonces creía inquebrantable.

Ver que los procesos y las experiencias educativas atendían a la vida y a las experiencias de docentes y estudiantes de forma consciente, que eran concebidas como práctica política y centradas en aquello que se podía hacer y se quería hacer, sin perder tiempo y energía en lo que no se podía, fue la primera gran lección que aprendí. Ante este hecho, la propia investigación me impulsó a trabajar en mis clases de otra manera. Decidí que iría haciendo lo que fui aprendiendo, y entendiendo, como **pensamiento de la experiencia**, en las asignaturas que impartía. No especifico qué asignaturas porque el proceso de pensamiento de la experiencia puede hacerse en cualquier asignatura, y en todo caso, al tratarse de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, todas las asignaturas tienen que ver con la formación docente y la formación pedagógica. Allí todas y todos nos dedicamos a pensar lo educativo desde diferentes áreas, pero guiadas/os por la idea de educar y de trabajar la relación educativa dotada de sentido para el aprendizaje. Y esta manera de trabajar tiene lugar en todas las asignaturas que imparto.

El proceso investigativo lo viví como un aprender a pensar mi propia experiencia, es decir como el proceso del pensamiento de la experiencia. Sí, aprendí a pensar la experiencia, pensando la experiencia misma, y aunque parezca un proceso bastante obvio, en realidad es un proceso que ha requerido transitar etapas y dar pequeños pasos para ir facilitando y convocando a la experiencia y a la toma de conciencia de la diferencia sexual. No se trata de un “método” identificado como modelo pedagógico, porque plantearlo de ese modo sería reducirlo a modelo abstracto de procedimientos, donde se determinan también a las y los estudiantes como una abstracción. Y es de lo que justamente había ido huyendo pedagógicamente, por esto lo entiendo como unos modos de hacer y de estar en lo educativo para facilitar el pensamiento de la experiencia, para facilitar el pensamiento apegado a la

experiencia del cuerpo, del sentir y del vivir sin dejar de lado la diferencia sexual de quienes nos encontramos y nos disponemos a aprender en la relación educativa.

Dicho esto, paso a relatar brevemente la historia pedagógica que se fue tejiendo en mis clases y en mi hacer de la investigación, como un ir y venir donde circulaba el pensamiento a lo largo de todo este tiempo. Esta historia se sigue tejiendo a la fecha, dado que facilitar el pensamiento de la experiencia es un modo de enseñar y de entender la relación educativa, un modo que no se abandona ni se olvida, porque es un modo de estar en lo educativo, porque se da en la relación viva, y porque es una práctica política y educativa que te conforma.

Para señalar uno de los momentos clave de mi proceso de transformación y de aprendizaje, diré que lo primero que hice fue **recuperar los hechos vividos de mi historia de vida**, ir a la propia autobiografía para revisarla, recordarla y reflexionar en torno a momentos vitales que fueran de índole educativa. De esta manera, como investigadora en educación, leería mi propia historia pedagógica. Bolívar y Domingo (2019) señalan que: “los investigadores leemos e interpretamos nuestra propia experiencia y la de los otros en forma de relatos de vida. Esta doble implicación es la base fundamental de la investigación autobiográfica” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 15). Yo recurrí a mi propia experiencia y mi autobiografía como investigadora, pero este proceso también se hizo y se pensó con las y los estudiantes en mis clases, puesto que pensar la experiencia remite a hechos que nos suceden, y en primera instancia hay un volver a la vida personal para intentar entender situaciones y cosas que requieren ser pensadas desde esa experiencia. Porque, a medida que las vamos recuperando, cobran un sentido nuevo que permite modificar nuestra relación con ellas, tal y como me pasó pensando en mi itinerario educativo-formativo como camino para entender mi posición y mi mirar pedagógico en el hoy.

En la cultura Jalq'a se dice que cada tejido es un aprendizaje integral en el sentido de que cada representación cobra un sentido vivencial, material y espiritual. Las historias de este recorrido investigativo han permitido que fuera tejiendo mis aprendizajes redescubriendo las maneras de nombrarlos, buscando lenguajes para expresarme en lengua propia, con mis palabras y con mis silencios de forma compleja y sin escenas principales, como las tramas de los tejidos que tejen las mujeres jalq'as.



Así pues, señalaré reflexiones, escenas y momentos autobiográficos en torno a mi recorrido educativo y vital a lo largo de mi proceso investigativo como modo de zurcir mi propia historia. De traerla para comprenderla, sanarla, resignificarla y ponerla en valor.

#### **4.1 Trabajar y estudiar en la Universidad de Barcelona**

Durante el cursado del doctorado tuve la oportunidad de acceder a diferentes becas estudiantiles y trabajos pequeños dentro de la Facultad de Educación, al mismo tiempo en que mi relación con el centro de investigación Duoda se iba enriqueciendo y consolidando a medida que investigaba. Estas circunstancias, y mi andadura por la Universidad de Barcelona, fueron gestando un deseo profundo en mí de querer ser profesora en la Facultad de Educación.

Sentía que podía aportar con mi mirada extranjera y con lo nuevo que iba aprendiendo y pensando desde la investigación. Y así fue. Un día me invitaron a estar al frente de una asignatura, y desde entonces soy profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Viví un proceso de concurso para obtener una plaza como profesora asociada, y fui asumiendo diferentes asignaturas, pero una de ellas me provocó especial ilusión. Se trataba de una de las asignaturas que impartía la profesora Remei Arnaus, quien no solo me había abierto los ojos a pensar la experiencia educativa tomando conciencia de la diferencia sexual, sino que también me acompañó en el proceso inicial de esta tesis. Fue de su mano que pude establecer los vínculos con las mujeres de Duoda, lo lo que, aunque ya lo señalé, lo recupero porque fue un hecho importante en todo este proceso.

Había heredado una de las asignaturas de Remei, y este hecho me hizo inmensamente feliz porque suponía continuar el legado de una de mis maestras. Hecho que a la vez me entristeció dado que, por vaivenes de la vida, ella decidió jubilarse y dejó también de dirigir mi trabajo investigativo. Así que comencé a dar esas clases con el apoyo y guía de Remei a la distancia, pero también con la ayuda de la profesora Susana Orozco-Martínez, quien también daba la asignatura, y que no por casualidad acabaría asumiendo la dirección de mi proceso doctoral.

Ella supo acoger mi momento vital y darme el empujón para continuar el camino iniciado poniendo en juego lo que acontecía en mis propias clases.

Había entrado a dar clases a la facultad, estaba ilusionada. Tenía ganas de volver a la docencia, así que me entregué completamente a ella, aunque, por otro lado, permanecí quieta, paralizada e inmóvil ante mi proceso investigativo. Sabía que debía decir algo desde mi experiencia como profesora, pero a la vez, me costaba reconocer mis propias emociones y las dificultades que suponía el pensarme, y que se podrían revelar al ponerme en juego. Todo ello, y más, hacía que evitara la escritura de la tesis. Sabía que debía dar un salto, debía hacerme cargo de mis modos y comenzar reflexionando por allí si lo que quería era habitar la universidad habitándome y viviéndola como habitamos la casa, cómodas, libres y felices. Había algo que me impedía conectar conmigo misma para escribir la tesis tal y como tenía ganas de hacerlo. Luego descubrí que el tapón respondía a mis propios miedos y, porque yo misma no reconocía, no sabía reconocer mi experiencia como válida para hablar de lo educativo, pese a que eso fue lo que aprendían a hacer las estudiantes del máster. Reconocer sus propios saberes y los de las otras.

Recordar y repensar mi práctica educativa para escribir la tesis implicaba hacerme cargo de lo vivido para comprender, y para descifrar el porqué de mi parálisis en torno a la investigación. Roxana Hormázabal (2016) señala que precisamente ese es el camino de la comprensión de lo que somos. Ella dice:

Aun teniendo en cuenta que recuerdo y memoria no son lo mismo, lo que importa es que ambos se requieren para poder funcionar. Hacernos cargo de lo que vivimos, reflexionarlo y buscarle un sentido, también apunta a cultivar la memoria, es decir a procurar crearla y cuidarla como parte de la comprensión de nuestro ser. (Hormazábal Fajardo, 2016, p. 288)

Entonces, decidí reiniciar mi proceso de reflexión haciendo una revisión de mi propia historia educativa para ver si eso me abría a escribir desde otro lugar la tesis. Porque si uno de los primeros ejercicios que pido a mis estudiantes es escribir sobre su autobiografía educativa, cómo no hacerlo yo. Estudiantes a los que les repito insistentemente: “para situarse en la

educación, hay primero que entender y repensar el propio recorrido formativo y educativo”. Era necesario, por lo tanto, recuperar esta premisa para que cobrara sentido en mí.

No podemos hablar de la experiencia de otros y otras, ni pretender enseñar a pensarla si previamente una misma, uno mismo, no se entrega a ese proceso de revisión y de pensamiento en primera persona. Se trata de un ejercicio clave para aprender a partir de sí en la educación. Así que empecé con un ejercicio en forma de relato para repensar mis orígenes y que **he querido compartir sin retocar, dado que refleja un primer momento de mi escritura**. Diría que mi forma de escribir entonces contenía menos elementos propios del pensamiento de la experiencia, era una escritura menos elaborada, pero que me parece interesante de ver para conocer de cerca la evolución de mi proceso de pensamiento.

## 4.2 Mis orígenes y los orígenes de mi práctica

Era importante para mí reconocer mis orígenes, ya no solo los que me llevaron a hacer la investigación y que ya los he explicado, sino pensar mi autobiografía pedagógica para reconocer mi genealogía, mi linaje y mis raíces. Fue importante pensar mis itinerarios educativos formales y los no formales como espacios de saber, espacios donde me crié y crecí, y que habían ayudado a cultivar mi manera de ser. Ir a mi experiencia educativa no tenía un sentido interpretativo, sino más bien buscaba un sentido significativo y que me permitiera pensar la educación desde ahí, desde ese proceso pensado por mí. Zamboni (2019) dice, respecto a decir la experiencia, lo siguiente:

[...] es importante que el decir la experiencia de verdad sea considerado un acto político, tanto porque así se abren vías simbólicas nuevas de civilización como porque así nos sustraemos de las interpretaciones ya dadas de la experiencia. Esas según las cuales una mujer estaría siempre oprimida, o sería frágil, o altruista, etcétera. Sustraerse de los lugares comunes dominantes sobre las mujeres mediante la fidelidad a la experiencia es el primer y principal paso para habitar libremente el lenguaje. Para buscar la propia vía de significación. (Zamboni, 2019, p. 20)

Las escenas autobiográficas han supuesto un ir a mi origen para desde allí reconocer lo educativo y lo femenino libre en mi recorrido vital.

#### **4.2.1 La escuela en casa: aprender a amar la educación**

Inspirada en el trabajo que las mujeres de historia viviente hicieron, creí oportuno detenerme a pensar lo propio de mi historia educativa en casa. Mirar atrás para descubrir pistas que descifrarán esa llamada, seguramente vocacional, que sentí por la tarea de educar ¿Qué podía haber sucedido en mi historia para que me apasionara jugar a la escuelita con mis hermanos? ¿Por qué me cuesta hablar de educación si no hablo de relación de amor y de cuidado? ¿Qué secretos y misterios se ocultaban en mi pregunta por la experiencia educativa y los saberes que la significaban? ¿Qué es lo que sucede en el encuentro educativo para poder transformar la vida de alguien o dejarla indiferente como si nada hubiera sucedido?

Quizá algunas respuestas podían responderse a partir de mi experiencia educativa en casa, que es el lugar donde los aprendizajes imprescindibles para la vida suceden. La casa es ese lugar lleno de relaciones, unas positivas, otras negativas, que nos conforman y nos hacen ser. Allí puedes vivir feliz o no, pero es innegable que nuestras primeras relaciones humanas suceden en la casa. Y de esas relaciones surgen aprendizajes que nos acompañarán durante toda nuestra vida. Nuestra casa, que comienza en el vientre de nuestra madre. Nuestra casa, el lugar donde nos criaron, y donde aprendimos a hablar y a relacionarnos con el mundo.

Allí centré mi mirada inicial para dejarme decir por la experiencia, para ver y escuchar, de una nueva manera, aquello que no había pensado antes como fuente de significado en mi vida y en mi mirar pedagógico.

Soy hija de una madre maestra y padre maestro, nieta de abuela maestra y abuelo bioquímico, profesor en la universidad y promotor de la autonomía universitaria en Bolivia. Está claro que el tema de la educación cohabitaba en casa. De mi familia nuclear heredé y mamé el amor por la educación.

Mi abuela paterna, Doña Elcirita Carranza, era profesora del nivel primario de la asignatura de Lenguaje –equivalente a lengua castellana en España- y escribió un libro

titulado: Elementos de Lenguaje<sup>29</sup>, el cual que aborda lecciones y maneras de cómo enseñar la lengua y que, ahora, relejendo partes de este, descubro que su planteamiento pedagógico rompía con las prácticas educativas vigentes en ese momento. Se trataba de la década de los sesenta, cuando las teorías del aprendizaje estaban mucho más distanciadas de las propuestas en torno a la experiencia como se dan hoy en día. El modo de conocer estaba asentado en la teoría abstracta, y no centraba su quehacer en la atención de los procesos de las y los estudiantes. Sin embargo, ella planteaba concentrar la atención en la función y sentido del aprendizaje. Me animo a hacer esta apreciación porque, en los ejercicios propuestos, se entrevé el interés y preocupación por idear actividades que no exigieran un esfuerzo innecesario para las y los estudiantes. Ella buscaba actividades que conectaran con la experiencia vivida de sus estudiantes. Proponía esquivar o evitar trabajar con definiciones complicadas e innecesarias tal como aquí señala:

[...] tales apuntes tienen la forma de ejercicios que procuran desarrollar, por una parte, las funciones adquisitorias y el pensamiento del alumno y trata, por otra parte, de enseñarle, sin esfuerzo ni definiciones complicadas, a usar correctamente las palabras en sus cuatro aspectos fundamentales: pronunciación, coordinación, escritura y función que realizan.

Primero. - Habituarse al niño a conocer la palabra como la representación vivida del objeto o la experiencia percibida mediante los sentidos. (Carranza, 1967, p. 5)

Mi abuela buscaba que quienes la leyeran tomaran en cuenta la experiencia de las niñas y los niños a su cargo, y se aprecia en sus palabras algo poco usual en los materiales de la época. Ella da lugar a lo que la niña/el niño trajera consigo, lo que eran sus palabras.

Sé también que la idea de escribir ese libro nació de su experiencia como hermana mayor a cargo de doce hermanos y hermanas, a quienes no sólo enseñó a leer y a escribir, sino que también sacó adelante desde muy jovencita. Ella sabía cómo

---

<sup>29</sup> Carranza, Elcira. (1967). Elementos de Lenguaje. Multigraph. UMRPSFXCH. Ed. Sucre, Bolivia.

enseñar, y por ello escribió ese libro y se dedicó a la profesión de maestra. Deseaba compartir una serie de ejercicios y reflexiones para que sus colegas pudieran abordar la enseñanza de la lengua de forma amena y sencilla como ella lo había hecho durante años, antes de iniciar la carrera. Sabía que su forma de hacerlo funcionaba y le daba, además, relaciones satisfactorias con el alumnado.

¡Cuánto me gustaría poder conversar con ella de todo esto, preguntarle y pedirle que me cuente historias y que me lleve de paseo por su universo de maestra! Por suerte, la memoria me posibilita recordar y tomar conciencia de su trabajo como maestra de la lengua y de la vida más allá de su libro, dado que siempre que la visitábamos- con mis hermanos- en su habitación nos hacía escribir, dibujar, pintar y expresarnos. Solía preguntarnos muchas cosas. Era una abuela muy atenta, y tenía el sentido de abuela que educa con amor proponiendo actividades provechosas. Era de esas abuelitas educadoras y maravillosas que están pendientes de todo lo que haces y lo que dices. Siempre tenía una palabra para halagarnos y mimarnos, así también para corregirnos y enseñarnos de dulces maneras. Ella era una mujer sabia, dulce, tierna y vital.

La abuelita Elcira pintaba cuadros en óleo y acuarela. Le gustaba pintar flores, jarrones con flores, y paisajes. Un día, motivada por su labor de educadora y su habilidad como dibujante y pintora, escribió un libro de lectura titulado *Agüita*. Se trataba de un libro en formato artesanal para mi hermano mayor, su primer nieto. Con ese libro, lleno de sus dibujos y de sus palabras, mi hermano aprendió a leer y a escribir a los cuatro años, y quienes le seguimos también aprovechamos sedientos del libro *Agüita*. Tuvimos la suerte de gozar de una maestra de lujo que nos cuidaba y acompañaba a crecer por las tardes, mientras mi madre y mi padre trabajaban.

Por su parte, mi madre estudió en la Escuela Normal de Maestros para ser profesora de psicología y de filosofía, y mi padre, para ser profesor de filosofía. Ambos han dedicado la mayor parte de sus vidas a la educación.

Mi madre trabajó más de veinticinco años en la docencia y luego, otro tantos como abogada, carrera que estudió ya a los cuarenta años, cuando notó que ya no tenía la misma pasión por los encuentros educativos, y cuando decidió ganar más dinero y

aspirar a una mejor vida económica que como maestra no podía tener. Ese cambio de profesión para mis hermanos y para mí fue especial, no solo por la alegría de estudiar que tenía mi madre, sino por ver que la casa se llenaba de gente que ella también traía. Por las noches, ella y su grupo de compañeros de trabajo se pasaban horas estudiando hasta bastante tarde. Se reunían en casa porque mi hermano menor aún era pequeño y el resto, pese a ser más grandes, también reclamábamos tener cerca a mamá, puesto que trabajaba de día y estudiaba de tarde y noche.

También me animaría a afirmar que sus amistades del grupo de trabajo decían que estudiaban en casa porque era imposible encontrar un lugar mejor para comer rico y sabroso. Mi madre es una gran cocinera y pastelera, y como buena maestra y ama de casa, ha sabido enseñar sus recetas y trucos a quienes trabajaban de cocineras en casa. No vayan a creer que también tenía tiempo para cocinar, aunque siempre intentaba hacer pan o preparar un rico pastel. Ella suele decir que la cocina la relaja y la hace disfrutar.

Mi padre fue profesor de colegio durante años y poco a poco fue haciendo carrera dentro de las instituciones formales de educación hasta llegar a ser rector de la Escuela Nacional de Maestros. Estudió también la licenciatura en idiomas para poder ingresar en el mundo universitario y allí consolidar su carrera profesional académica. Dirigió la primera institución de educación a distancia de la ciudad, fue director de un colegio<sup>30</sup> que creó junto a un grupo de docentes planteando un modelo educativo más libre, laico y muy necesario para el momento que atravesaba el sistema educativo boliviano, y donde mis hermanos y yo tuvimos la suerte de estudiar y en el que, además, fuimos muy felices.

Mi padre también fue el director de una de las primeras escuelas de inglés de la ciudad. Allí también estudiamos inglés, mis hermanos y yo. Por tanto, como bien se puede apreciar, los encuentros con nuestro padre se dieron durante los doce años del sistema escolar de forma estrecha con él. Situación que nos llevó a aprender a

---

<sup>30</sup> Colegio Simón Rodríguez Carreño. Creado en 1985 en la ciudad de Sucre. Se trata de una cooperativa de docentes comprometidos que motivados por la búsqueda de nuevas maneras de educar crearon un precioso proyecto educativo de educación libre, o con rasgos de escuela libre.

relacionarnos fuera de casa intentando que nuestra relación filial no fuera tan evidente. No siempre fue fácil que mi padre fuera el director o el profesor. A veces era incómodo, aunque muchas otras era algo divertido, dado que mi padre es un hombre con gran sentido del humor.

Mi padre se dedicó a la academia dentro de la universidad como docente de las carreras de enfermería, idiomas, turismo y pedagogía. En ésta última llegó a ser Decano de la Carrera de Pedagogía, donde yo estudiaba, así que por diversas razones acabó siendo mi director de tesis para obtener la licenciatura en pedagogía. Por tanto, mi padre ha sido una figura importante durante mi formación en casa y, además, dentro del sistema educativo.

Me resulta difícil recordar momentos en los que no haya estado presente. Creo que hasta el final de la carrera lo supimos llevar bastante bien; tal vez lo que más me costaba a mí era que el resto de las compañeras y compañeros confundieran mi relación con mi padre, puesto que solían preguntarme a mí sus dudas o me hacían saber sus disgustos y, por último, me compartían su aprobación y satisfacción antes ciertas situaciones que tenían que ver más con el cargo que ocupaba mi padre que conmigo.

Siempre he admirado mucho a mi padre por todo lo que ha hecho y por la manera en que ha hecho las cosas. Mi padre es un hombre correcto, responsable, humano, muy cariñoso, divertido, atractivo, sabio y honesto. Sé que muchos de los pasos que ha dado en su vida los ha dado también para ofrecernos una vida cómoda a toda su familia, a mi madre y a mis tres hermanos. Así lo he sentido yo, y le estoy muy agradecida.

Hubo un tiempo en el que pensé que había escogido la carrera de pedagogía por él, porque mi admiración y su fuerte influencia en mi vida me hacían amar lo que él hacía. Nunca me había interesado de verdad por el cómo enseñaba mi abuela o cómo mi madre ejercía su labor de maestra, puesto que todo eso solía valorarlo y verlo en mi padre. Si bien sabía que la gente quería y quiere a mi madre -salir a la calle con ella es siempre una experiencia, ya que la gente se le acerca y le recuerda que fue estudiante



suya, y le agradecen y la elogian-, no me puse a pensar en qué hacía ella para que ser tan valorada y amada hasta hoy.

Simplemente lo sabía y me sentía orgullosa, pero nunca pensé que fuera a hablar de ello en un trabajo de investigación, ni a pensarlo como una razón que me hiciera elegir la carrera educativa. Sin embargo, en el caso de mi padre sí. Es como si mi padre hubiera sido el único modelo a seguir, porque él sí estaba en la academia, en la universidad, él sí se dedicaba a la educación. No veía ni reconocía a mi madre ni a mi abuela, pero a él sí. Incluso al abuelo Ramón, que fue quien luchó por la autonomía universitaria en Bolivia. ¿A qué se debe esa distinción que realizaba entre ellas y ellos? ¿Acaso el que ellos trabajaran en el sistema educativo superior les daba otro lugar? ¿Poder, tal vez?

¿La universidad es un lugar de poder con respecto a los otros niveles de enseñanza?

Mi amor por el mundo educativo tiene origen en el amor que he visto tanto en ellos como en ellas. Pero me siento en mi práctica, más cercana a ellas o a por lo menos así lo quiero creer. Hay en su hacer un saber que me seduce, que aspiro a conocer, y a reconocer para aprender.

A mí me gusta acompañar, me gusta cuidar, me gusta estar cerca de los aprendizajes, de las transformaciones, me gusta estar en el aula y habitar espacios educativos a mi manera, es decir más sencilla, menos pretenciosa, menos evaluadora, menos funcional, menos positivista, menos jerárquica. Recién lo puedo nombrar así, antes no.

Sin embargo, pese a tener la suerte que he tenido y vivir en un hogar tan bonito, lleno de personas dedicadas a la enseñanza, debo decir que he pasado mucho tiempo paralizada. He sentido miedo a escribir porque sentía una especie de ambivalencia entre lo que quería escribir y lo que debía escribir, no terminaba de saber lo que me movía y lo que quería compartir en estas páginas. Me ha costado dar con mi deseo, reconocerlo y gozarlo, o tal vez no lo dejaba salir porque me pesaba mucho el deber ser y deber hacer de una manera.

Escribir sobre educación para mí ha sido, durante mucho tiempo, escribir imaginando que mi padre, mi maestro, podía leerme y que, al hacerlo, no entendería mi lenguaje ni aquello que yo sentía y deseaba escribir. He sentido el peso de no estar a su altura y de escribir de manera diferente a la que él escribe. Creía que él esperaba lo hiciera de una manera. No ha sido fácil aprender a situarme en otro lugar de la pedagogía, deconstruir mi recorrido académico y escribirlo de forma libre, puesto que la imagen de mi padre y la de mis referentes de la academia había sido muy grande, y yo no lo había vivido como algo que me paralizaba hasta que me tocó escribir este trabajo. Y que, mientras escribo, me revela que la medida de lo pedagógico siempre ha tenido nombre de hombre en mi experiencia. (Relato de Amparo. Barcelona, 2016)

Cuando releo este texto, pienso que resalta elementos clave de mi historia y de mi formación, los nombra y los recupera para pensar su significado en mi vida. Y me siento afortunada de haber crecido y haber sido educada en un entorno lleno de amor y de gente comprometida con la educación. Por otro lado, es un texto clave que podría permitirme profundizar en muchos hilos que de él van brotando para pensar lo educativo y mi camino de reconocimiento de la autoridad femenina, pero que no terminé de resolver del todo. Tengo la sensación de que es un relato que narra lo vivido sin convertirlo en pensamiento pedagógico aún. Es decir que tengo la sensación de que es un texto que da mucho de sí, y que a mí me encantó escribir, pero que no ha extraído todo lo que podría dar de sí. Y que si bien es un relato que significa mi experiencia, me quedé a medias en su elaboración porque surgieron otros temas e hilos por donde ir tejiendo esta tesis.

El pensamiento de la experiencia, como yo lo he ido entendiendo, se desplaza en momentos: para por la práctica de la reflexión, se anuncia y enuncia lo vivido, se lo analiza y en ese recorrido se va significando la experiencia para abrir al pensamiento, para convertirse en saber. Pensar la experiencia no siempre tiene como resultado un desplazamiento a un pensamiento pedagógico, por ello puedo decir que el pensar la experiencia es un ejercicio que se va aprendiendo a hacer. No llega a formularse como pensamiento desde un inicio, necesita ir aterrizando hasta conseguir que aquello refleje y signifique la experiencia, y la convierta en saber.

En todo caso, el ir escribiendo relatos va dando posibilidad durante el proceso a que emerjan hilos de sentido que se pueden ir cogiendo para profundizar sobre ellos. Cuando escribí el relato, yo aún no disponía de las herramientas para nombrar y significar mi experiencia como para llevarla al plano educativo. Había escrito poco. Con esto quiero decir que, para pensar la experiencia, se requiere de tiempo y de mucha escritura. Es necesario volver sobre la escritura para dialogar con ella, para llevarla al ámbito pedagógico, que es donde a mí me interesa llevar el pensamiento y lo que busco que descubran mis estudiantes.

Pensar la experiencia es un proceso que se va dando poco a poco, pide escritura dado que **la escritura es la manera de convocar lo vivido para transformarlo en experiencia, a la vez que es el camino que permite que esto suceda.**

### 4.3 Experiencias en mi clase

El escribir es un movimiento de ir pensando y diciendo. Señala y enseña, te hace hacer pausas y poco a poco va permitiendo que las palabras se tejan. Cuando se escribe sobre una, cuando se recupera la propia vida, se suele escribir con más soltura, aunque no resulta tarea sencilla, pero digamos que se disfruta más porque no pide más que ir a buscar lo vivido y comenzar a escribirlo.

En este sentido, el relato autobiográfico muestra el camino de ir pensando la experiencia en el que claramente hay una tendencia a decir lo propio, sacarlo a la luz, escribirlo y este es un **primer momento clave** para hacer pensamiento de la experiencia. Es clave porque da lugar a lo subjetivo, a lo que habita en nosotras/os, saca nuestras historias. Así lo viven mis estudiantes y por ello mismo mis clases les resultan un tanto terapéuticas e íntimas, y realmente no es lo que yo busco que suceda y ocurra, aunque también sé que es un primer momento de ese ir aprendiendo a pensar que mueve mi práctica pedagógica y que revela la toma de conciencia.

En la cultura y el conocimiento universitario no se suele dar espacio para lo personal, por ello hay una tendencia y abundancia de hacer casi exclusivamente pensamiento del pensamiento porque como no se reconoce la experiencia personal, ni se la trabaja, hecho que

hace que ésta queda fuera. Hay una devoción de sentir y decir lo otro desde **fuera de sí**, es más cómodo, no demanda posicionamiento ni acción respecto a lo propio.

Y cuando en mis clases invito a pensar la experiencia sin negar lo subjetivo y lo personal, las y los estudiantes tienden a remitirse a lo íntimo y personal como son las historias propias, y se puede confundir la experiencia personal con lo íntimo personal. Esta situación es habitual y yo misma he atravesado ese proceso porque no se sabe hacerlo de otra forma, por ello se necesita aprenderlo. Escribir la experiencia es una manera de sostener una relación pensante con el acontecer de las cosas que nos pasan para acceder al saber (Morari, 2002). Para extraer saber de la experiencia.

Este primer momento clave de la escritura de la experiencia implica, de cierto modo, una primera ruptura y distanciamiento con la tradición teórica del conocimiento, de aquello que se entiende por conocimiento universitario. El hecho de llevar lo propio a las aulas en forma de relatos genera un lugar nuevo que dota de más sentido a la relación educativa dado que se comparte lo propio, lo que cada una/uno tiene de su historia -y en su historia-para compartirlo y pensarlo dentro del aula, abriendo la posibilidad de que de ésta emanen saberes y se teja pensamiento vivo.

Recupero un relato de una de mis estudiantes de clase, como ejemplo de ese proceso de ir aprendiendo a pensar la experiencia, pero que aún no termina de generar pensamiento pedagógico, más bien tiende a relatar unos hechos autobiográficos sustanciales, situados en fase reflexiva sin avanzar mucho en la creación de pensamiento de la experiencia. Lo cual, sin embargo, es válido y necesario como parte de ese proceso. María escribió:

Cuando era la delegada de clase en el instituto, a menudo me comentaban los compañeros y compañeras que podría dedicarme a política, y yo bromeaba diciendo que sí, que en un futuro sería la primera mujer presidenta del país. Alguna vez me llegué a plantear estudiar ciencias políticas (decisión que por cierto me alegro de no haber tomado), y que cambiaría y aportaría yo a la ciudadanía en materia de feminismo y de perspectiva de género desde el gobierno. Pero, al fin y al cabo, el feminismo institucional es solo una parte, importante, claro está, de todo nuestro movimiento, pero es pequeña. En cambio, lo que NO tenía en cuenta por aquel

entonces, es que cuando eres feminista practicas el feminismo cada día y que como bien reivindicaban las autoras, salva vidas. Hago y hacemos feminismo cuando hablo con mis amigas de sexo y de lo que hemos tardado en disfrutarlo porque no teníamos los conocimientos mínimos, porque en el instituto, cuando teníamos que dibujar el apartado reproductor femenino e indicar sus componentes, no nos enseñaban que existía un órgano que se llama clítoris, el cual tiene la única función es darnos placer, y que no, ¡no es un micropene como nos quieren hacer creer! [...] (Relato de María. Barcelona, 2019).

El relato de María señala un proceso suyo de reflexión sobre lo vivido, que además ella hace libremente, compartiendo los movimientos de su pensar. Posterior a esa reflexión es que se busca que vaya asentando ideas clave que le permitan comprender qué quiere rescatar, y pensar sobre eso que relató, y que además permita al resto de la clase, y a ella misma, ir elaborando pensamiento de la experiencia. Esto la habilitará a dar ese salto que en su escrito se atisba respecto a las prácticas feministas.

Su reflexión señala hilos que pueden ser rehilados en un segundo momento. Lo primero es escribir un relato, después viene el momento de compartirlo con la clase y con la profesora. Entonces, dicho texto deja de ser solo una propiedad de María y pasa a ser tema para ir pensando nuestras experiencias en clase, para ir puliendo textos. En clase se leen los relatos, los textos, y en ese ir escribiendo y conversando, cada una y cada uno va repensando sus relatos y sus recorridos muchas veces autobiográficos para finalmente convertir un pensamiento en saber.

Aprender a escribir la experiencia requiere de práctica, pide pensar lo vivido y ponerlo en movimiento en el ejercicio de la escritura. Solo así habitaremos una pedagogía narrativa en la que el pensar la experiencia y el saber se vayan tejiendo de forma relacionada. Van Manen dice sobre los textos pedagógicos:

Solo desde hace poco se ha reconocido que la educación tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado... En consecuencia, un texto pedagógico... tiene que poseer la cualidad de inspirar, con una estructura narrativa

que invite a reflexión crítica que posibilite la introspección y que conduzca a la apropiación personal de una institución moral. (Van Manen, 1998, p. 44)

Y a mí, este primer momento, de escribir un relato me permite reflexionar en torno a la teoría pedagógica a la que estamos habituadas/os, y sobre su sentido para la formación de las y los estudiantes de la facultad de educación. Pensar la experiencia en educación busca establecer la relación entre saber y experiencia, entre conocer y comprender, y ese proceso es posible si se invita a la reflexión sobre sí. La reflexión y la toma de conciencia de sí otorgan libertad para decidir cómo se quiere vivir y qué caminos se desea emprender. Decir lo que cada quien puede decir desde sus palabras y que le otorguen un sentido, porque ello esas palabras posibilitan nombrar lo educativo desde su óptica, desde sus posibilidades.

No podemos seguir dando recetas y esperar que se vayan reproduciendo formatos y formas pensadas por otros y no por una misma, uno mismo. Resulta cruel no tener lugar para la palabra, para relatar lo vivo. Así pues, pensar la experiencia es **una apuesta para escribir contra la invisibilidad.**

- **Escribir en primera persona y partir de sí**

El ejercicio de escribir sobre lo vivido trae consigo dos maneras claramente necesarias para poder dar con la propia experiencia. La primera, **hablar en primera persona** y la segunda, **partir de sí.**

Sabemos que la academia tiende a conjugar los verbos en primera o tercera persona del plural para escribir y generar conocimiento científico. Imagino que esta forma establecida tiene su origen y su explicación en una idea de conservación de la neutralidad y la no implicación subjetiva en el mundo científico. Se hace un uso del lenguaje que permite hablar sobre los otros con distancia y que, por otro lado, promueve la repetición del pensamiento de otros, generando lenguajes técnicos e instrumentales. Es una voz que tiende a hacer pensamiento del pensamiento donde no se evidencia lo que una y uno tiene que decir, y que es silenciada/o para preservar unos criterios supuestamente éticos y profesionales del lenguaje. A mí lo que me resulta poco ético es nombrar/referirse a las personas desde la otredad y la distancia, y

no poder nombrarse una/uno como creador de conocimiento, como autora y autor de saber. Ocurre una especie de despojo de la capacidad creadora de las y los estudiantes.

Una de las maneras de ir revelándose ante las formas del pensamiento del pensamiento es, pues, evidenciar la voz en primera persona. Conjugar el yo que nos contiene y que tiene cosas que decir, y que es capaz de crear y elaborar pensamiento propio, sin que ello suponga un acto ególatra ni narcisista, sino el nombrar el **yo** como posibilidad de mostrar lo que se trae, lo que se es y ponerlo en la relación educativa.

Reconocerse como sujeto activo de la relación educativa, con voz y con opinión, favorece a la elaboración de la identidad de los sujetos, pero sobre todo ayuda en el proceso de comprensión de la realidad y de nuestra relación con la misma. La poeta italiana Alda Merini (2018) escribió en uno de sus libros autobiográficos sobre el saber:

Si bien es cierto que aprender es recordar, también quiere decir que **aprender es hacer propio, de forma objetiva, lo que ya sabemos**. De aquí se desprende la gran filosofía del saber. [...] la sabiduría, el conocimiento palabra por palabra, son pequeñas piezas que completan el vasto mosaico de nuestra existencia, cuyo propósito aún desconocemos. (Merini, 2018, p. 38)

Ella escribía su vida para ir resolviendo y viviendo mejor su difícil recorrido en centros psiquiátricos, y así el propio proceso de escritura se convirtió en un modo de comprender su propia vida y sus procesos mentales. La no-palabra, el no-lugar, espacios oscuros que nos quitan de la luz del saber.

Y si nos vamos al ámbito educativo, me parece impensable creer que alguien aprende de forma encarnada si no pone en juego su experiencia. Tal vez aprende y produce o reproduce conocimiento, pero diría que no establece una relación cognitiva que trascienda a la vida de los sujetos. El pensamiento de pensamiento es más pasivo. Sin embargo, el pensamiento de la experiencia es inquieto y activo. Y como profesional de la educación, diré que debemos permitir el diálogo entre estas dos formas del pensar porque, por un lado, el pensamiento del pensamiento reconoce otras voces y aprende de ellas, y por otro, el pensamiento de la

experiencia indaga sobre sí y desde sí, y el coloquio de estos puede generar un pensamiento dialogado y fértil. Un pensamiento que se relaciona con la vida.

Decía que era importante escribir en primera persona, pero también **escribir partiendo de sí**. Esto último quiere decir que en la escritura “hay que nombrar y explicar lo que creamos que está pasando, arriesgarnos a decir, asumiendo los propios límites, claro está, pero no los que las y los demás nos imponen”(Del Olmo Campillo, 2006, p. 30). Escribir para compartir lo que se mueve dentro de una misma, de uno mismo, sin temor a hacerlo, sino como manera de expresión para tejer **saber** en relación con otras y con otros. **La práctica del partir de sí sitúa lo que una es y la autoriza**. No es un lugar fácil desde donde escribir, ya que la tradición nos ha enseñado a callar o repetir, entonces muchas veces nos encontramos con la sensación de no saber ni tener nada que decir.

El partir de sí para las mujeres de la comunidad filosófica Diótima se refiere a “las palabras que hacen ver lo que es” (Muraro, 1994, p. 45). Permiten ver lo que se es y lo que ves. El partir de sí desplaza, sitúa en otro lugar, y ayuda en la transformación porque te exige hacerte cargo y tomar conciencia de lo que sabes y a la vez que facilita para que pueda ser dicho. Partir de sí es una manera de empoderar el propio saber. No me gusta utilizar el verbo **empoderar**, pero me permite explicar el sentido que tiene porque se hace un esfuerzo por significar la propia experiencia.

Hablar y escribir en primera persona y partiendo de sí recupera la visibilidad de nuestra/os estudiantes en la clase. Permite elaborar una propia lengua que las y los contenga, y las y los nombre. Es una práctica que rompe con el modo establecido de estar en clases y que por tanto nos sitúa en un trabajo educativo desde la alteridad, desde la riqueza de encontrarnos con el *otro*. Y que de cierto modo evita que nos quedemos en el rol de solo docentes que dictan y estudiantes que asienten.

El partir de sí abre a la escucha y genera interés. Mis clases han tomado otro tono desde que trabajo con relatos y vamos pensando la experiencia. Por ejemplo, Claudia, una estudiante escribía no hace mucho:



Gracias Amparo, por abrirme la mente, por hacerme sentir como mujer, por hacerme recordar el pasado, pero siempre sanando mi mente, mi corazón y mi cuerpo. Gracias al feminismo y a esta asignatura por darme instrumentos, herramientas, recursos y ofrecerme los conocimientos de otras personas para enriquecerme como persona y poner en valor lo que yo sé. También agradecer a mis compañeras, por compartir experiencias tan importantes y maravillosas con las que he podido entender muchas cosas. Gracias a todas por compartir vuestras experiencias y conocimientos y por hacerme pensar. (Ejercicio de autoevaluación de Claudia. Barcelona ,2019)

La escritura de Claudia revela un clima de trabajo y el modo en el que se dieron las clases. Escribir partiendo de sí y compartiéndolo en clase genera comunidad. Hace que unas y otras se reconozcan entre sí cuando ellas mismas hacen ese ejercicio consigo mismas y lo comparten.

Relatar lo vivido e ir pensando la experiencia facilitan ese ir dibujando nuestro lugar en el quehacer educativo y en nuestras vidas. Es por esta razón que escribir relatos y convocar a la experiencia son prácticas potentes en la formación docente y en la formación de educadoras y educadores. Recordemos que el lenguaje nombra la realidad, y el nombrarse desde sí sitúa el yo. La escritura, entonces, aprende a pensar la experiencia educativa y facilita la práctica de las relaciones.

Pensar la experiencia propicia una manera de estar en la universidad. Así lo siento yo, así lo siente Milagros Rivera Garretas (2005), quien nos dice al respecto de su propia experiencia:

El deseo de interpretar el mundo partiendo de la propia experiencia propició una manera de hacer teoría sabia y científicamente —scientia procede de scire, «saber»— apegada a la práctica: apegada a la práctica de decir y descifrar entre mujeres lo que cada una sentía, exponiéndose, descubierta, al juicio de las otras que desearan intervenir, así como al suyo propio, más certero y punzante cuando se logra poner en palabras lo que se siente. (Rivera Garretas, 2005, p. 39)

Partir de sí es una manera de significar la propia experiencia; es a su vez una manera de búsqueda de la verdad y de sentido en la relación educativa, porque promueve el pensamiento sobre sí para luego pensar la alteridad, el sí del *otro* con el que nos encontramos.

El trabajo de investigación en el máster de Duoda me llevó a mí a reflexionar sobre mi propia práctica educativa. Aprendí las maneras de ir pensando la experiencia, y eso me desplazó a intentar poner en práctica el pensamiento de la experiencia y facilitarlo en mis clases por una necesidad mía, pero convencida de que es la manera de pensar que más nos abre puertas al conocimiento y al sentir debido a que rescata lo vivido y libera el presente. Es una manera de aprender a significarnos, significando la experiencia.

En el baile de reflexión y pensamiento sobre la práctica educativa, yo he ido haciendo con mis estudiantes un recorrido precioso que me ha posibilitado el descubrimiento de una nueva manera de habitar las clases, y que me devolvió la ilusión por el encuentro educativo en la universidad. Este partir de sí es lo que sostiene ese deseo y que me permite seguir creyendo, lo que constituye una apuesta política, porque moviliza y trastoca lo establecido en el sistema universitario, sin que ello suponga enfrentamiento alguno. Y que en todo caso es para muchas, (también para algunos) una manera nueva de ocupar lugares donde se puede ser con todo lo que una/uno ES. Con todo lo que se es desde los cuerpos.

#### ▪ **Lecturas abiertas y lecturas cerradas**

A lo largo de toda la tesis he ido señalando la importancia de las palabras, del modo de decir, de aquello que se cuenta, de lo otro que se abre frente a una y que una acoge o deja pasar. Como también he ido hablando sobre los modos que nos ponen a pensar, sobre cómo la experiencia moviliza cuando se la siente, cuando se la escucha. Las palabras nacen en una, pero encuentran su morada en los libros y en los textos, buscan ser escritas para luego conformar párrafos, capítulos, relatos, diarios y cuentos.

No es casualidad que el tejido narrado hasta aquí haya utilizado la palabra como herramienta e instrumento de revelación, como gesto de libertad, como mediadora de encuentros, pero sobre todo como lugar donde ser y sentirme acogida, nombrada. La palabra es eso, un lugar

que crea nuevas realidades, y que en el caso de la educación posibilita también nuevas prácticas, nuevas maneras de llevar a cabo la práctica docente, y que dota de un nuevo sentido al trabajo.

Yo me animé a cruzar el Atlántico porque las palabras de unas profesoras me habían seducido mostrándome otra manera de contar y relatar la experiencia educativa en un artículo. Aquel texto estaba escrito en lengua materna y contenía la experiencia viva de las profesoras y de sus alumnas.

Fue extraño para mí encontrar un texto como aquel y que fuera una lectura pedagógica. Hasta entonces, no había tenido la oportunidad de acercarme a un texto académico que se relatara en primera persona, que exudara experiencia partida de sí y que utilizara adjetivos y verbos relativos al amor y al cuidado, a lo materno y a lo vivo de las relaciones educativas. En realidad, diría que fue la primera vez que escuché -leí- el término “relación educativa” con una connotación de relación que vincula y habilita la relación humana.

Desde entonces sé que las formas y las palabras que conforman los textos son capaces de abrir o de cerrar el deseo, el deseo de leer, por tanto, el deseo de compartir, de ponerse a pensar, de ponerse en juego. En mi experiencia académica, no tuve lecturas que recuerde como apasionantes. Muchas me resultaban tediosas y muy abstractas, pero estaba acostumbrada a ellas. Muchas me gustaron, pero nada tenían que ver con los textos que comencé a leer de las mujeres feministas de la diferencia sexual. **El nombrar académicamente lo educativo desde un lugar del sentir fue revelador**, precisamente ese sentir que se nombraba en femenino en educación. Es un gesto político que habla del saber femenino y de las relaciones entre mujeres, porque ellas han ido decidiendo habitar la universidad de esta manera, nombrando su experiencia femenina, nombrando su diferencia sexual y poniendo en el centro la relación. Por tanto, el pensamiento de la diferencia sexual construye conscientemente una narrativa que busca apertura y está abierta a lo *otro*. Es una narrativa que invita a una relación educativa, que cuenta la vida cotidiana, y que posibilita hacer pensar porque, de alguna manera, te habla, entabla conversación con una/uno.

Todos los textos, artículos, revistas y libros de las mujeres de la diferencia sexual tienen otro tono, otra manera de decir que te atrapa y que te resuena en las entrañas porque desde allí se

escribieron. Con ello no digo que no existan otros textos sensibles y ricos para leer, pero yo descubrí con ellas esa manera de escribir y de contar desde sus cuerpos y vivencias lo educativo, lo pedagógico, dotándolo de un nuevo orden simbólico. Y por esto mismo, creo esencial decir que se deben escoger con cuidado y mimo los textos que se dan a leer en las clases, sobre todo si queremos hacer pensamiento de la experiencia, y si queremos acoger la alteridad en nuestras aulas y convocar el pensamiento poniéndonos a pensar.

Hace unos días una estudiante me envió un correo electrónico que decía así:

Gracies per tot ha estat una molt bona experiència, trobo que el contingut que ens has pogut compartir és una sort i tot un privilegi haver-lo pogut gaudir i absorbir.

¡Quines lectures!

Gràcies! de tot cor.

Clara (Correo electrónico de Clara. Barcelona, 2020)

Clara, mi estudiante, agradecía el tipo de lecturas que habíamos compartido en clases, como yo agradecí el texto que me abrió a esa nueva manera de decir lo educativo. Las palabras escritas te disponen a algo, te invitan a pensar, como consecuencia el pensamiento se da a leer.

Las lecturas tienen el poder de activar o desactivar el interés hacia algo. Las lecturas que parten de sí, es decir que están escritas desde la experiencia, suelen activar la capacidad de reflexión porque son escritas desde el sentir, y esto provoca un efecto que invita a la propia interpretación. Es decir que mientras vas leyendo vas reflexionando y se va pensando si una comparte o no aquella mirada. Son textos que dialogan y abren a algo que desea ser pensado.

Yo intento utilizar en mis clases este tipo de lecturas porque me sirven de apoyo para abrir la disponibilidad a la conversación y al proceso de pensamiento en presencia. Son ejemplos de modos de escribir en la academia y por eso los utilizo. Suelo analizar en las clases el lenguaje y los temas que se nombran en las lecturas. Hacemos un análisis de contenido y forma de dichas lecturas; también lo hacemos respecto a lecturas desencarnadas y abstractas, pero diría que intento que todas las lecturas provoquen al pensamiento reflexivo y lo lleven a pensar la experiencia. Diría que un texto que no está escrito desde sí diría que tiene menos

posibilidades de invitar al pensamiento de la experiencia, de hacer que a partir de este se vaya a lo vivido para pensarlo.

Y no es que yo huya de los lenguajes especializados y técnicos, pero admito que me aburren bastante porque ya lo tienen todo dicho, no permiten abrir mucho el pensamiento. Diría que lo dictan. Es por esta razón que a veces me he encontrado con estudiantes que dicen que los textos que leemos son muy filosóficos. Sin duda que lo son si lo que hacen es invitar al pensar. Lo curioso es que se viva el acto de pensar como aquella actividad que se atribuye solo a la filosofía como asignatura, y no como el pensar que es condición humana y que, por tanto, es el camino que nos lleva a aprender, a saber y a elaborar conocimiento.

Esto pone en evidencia ciertas prácticas educativas donde la existencia no se acoge porque no se acoge el pensar y porque no se da lugar a la relación, y porque el aprendizaje es entendido como aquello que se adquiere, no a lo que se llega pensando. La lectura tiene un rol mediador para la relación docente-discente siempre y cuando esta lectura juegue ese rol que permite dicha relación, que permite compartir un saber, no solo como un elemento que aprueba o desaprueba un proceso de evaluación de aprendizajes, sino como recurso relacional. Y como fuente de conocimiento que permite pensar.

Con la idea de facilitar el pensamiento de la experiencia, suelo solicitar a mis estudiantes que realicen reflexiones de artículos y textos en los que, explícitamente, se propone que los trabajos evidencien un diálogo reflexivo con las ideas principales de las y los autores. Es la manera en la que yo entendí y comencé a escribir partiendo de mí. La palabra **diálogo** de alguna manera me invitaba a poner mi palabra y a nombrar lo propio. Y de esa manera, hoy en día, trabajo con ciertas lecturas. Curiosamente, en varias ocasiones me ha sucedido que algunas/os estudiantes hicieran los trabajos reflexivos en formato epistolar o bien de correspondencia, es decir, escribiendo cartas con las que se dirigían a las y los autores en primera persona. Aquí señalo el trabajo que Nerea realizó en función de mi propuesta de diálogo con el autor:

Apreciado Miguel Ángel Santos Guerra:

En un primer momento, quería decirle que su texto nos introduce el tema de su artículo a través de una reflexión que desemboca en la función y la actitud del equipo

directivo, además remarca la importancia del trabajo previo que debe haber ante una propuesta de innovación.

*La innovación por la innovación no es un valor* (Pág.62). Con esta frase, imagino que usted nos explica que antes de proponer una innovación educativa en un centro, este se debe hacer unas preguntas para conocer sus necesidades y carencias. En este análisis debe participar todo el equipo docente, no limitarlo únicamente al equipo directivo, ya que sino los profesores podrían no sentirse cómodos con esta. Al respecto opino que en mi experiencia como estudiante no creo conocer que en ni en la escuela ni el instituto los docentes trabajaran de forma conjunta y supieran qué necesidades teníamos. Lo aseguro porque muchas veces nos hacían repetían trabajos en diferentes algunas asignaturas y ello demuestra que no coordinan el trabajo y nunca nos preguntaban si teníamos algún problema. Uno era que repetíamos trabajos.

Por lo tanto, el equipo directivo, no debe ser autoritario, sino que debe hacer partícipe a todo el equipo que trabaja en la institución en el momento que se plantea la idea de la innovación en el centro. ¿Cómo se hace esto? (Trabajo reflexivo de Nerea, Barcelona, 2017)

Nerea entendía por diálogo con autoras y autores el establecer una conversación, y por ello hacía su reflexión como una carta. A mí este hecho no solo me sorprendió, sino que me enterneció porque Nerea, como muchas/os otras/os estudiantes no están habituadas/os a reflexionar y dialogar con las lecturas, o bien les cuesta mucho escribir y reflexionar respecto a las mismas en primera persona, y por ello recurrió a un formato que posibilita cierta oralidad.

Las palabras que yo utilicé (diálogo con autores) seguramente pudieron dar lugar a confusión, pero aquí lo que yo quiero resaltar es la falta de experiencia de leer y pensar a partir de un texto hablando en primera persona. Nerea quiso romper esa barrera hablándole directamente al autor. Y esto es relevante; también considero que es un formato interesante para trabajar. Me parece estupenda la idea escribir cartas a las y los autores, pero en todo caso me resuena mucho esta situación que me ha sucedido más de una vez, situación que me ha llevado a ser más explícita, a la hora de dar las pautas de trabajo cuando pido diálogo, y a poner en juego la experiencia personal. Lo que yo entiendo y busco con ese diálogo es poner a pensar aquello

que nos resuena, que nos incomoda, que compartimos o que no compartimos de lo propuesto en la lectura.

La lectura que Nerea leyó no se trataba de una lectura feminista. Era una lectura que tal y como yo la planteé debía hacerlos pensar y escribir desde su vivencia y experiencia. Nerea hace algo de ello en su carta, pero me sorprende que cierre su escrito con una pregunta, como si esperara una respuesta del autor, lo que me parecería válido si la dejara en el aire como una reflexión. Sin embargo, su pregunta es muy concreta y sale de las reflexiones planteadas en aquel texto. Pensar la experiencia, partiendo de sí, no es fácil si no nos reconocemos como autoras y autores de pensamiento. Existe duda y titubeo a la hora de decir lo propio, y se tiende a que sea el *otro* quien tenga la respuesta y sea el poseedor de saber. Se establecen grandes distancias entre el lector y el escritor en la escritura académica, y esto debería preocuparnos porque habla de una distancia con el saber.

Entonces, para pensar la experiencia y convocarla, las lecturas que se ofrecen en el aula y que se trabajan ocupan un rol muy importante. También he vivido el rechazo a algunas de las lecturas que seleccioné para mis clases, así como una apertura y agradecimiento como el que Clara me hacía respecto a lo trabajado en clase. Hay resistencias a pensar la experiencia en educación y precisamente por ello las lecturas, que además tienen “categoría académica”, son las que en mi caso me facilitan la apertura a nuevas maneras de nombrar, de pensar y de abordar lo educativo desde la experiencia. Hay una conciencia y apuesta por facilitar nuevos lenguajes que ayuden a salir de lo normativo y establecido para recuperar lo vivo y singular que cada quien puede aportar en el encuentro educativo, porque éste se pierde con respecto a lecturas estandarizadas y generalistas. Mi apuesta es por reconocer la alteridad y entrar en relación verdadera, y es precisamente eso lo que el pensar la experiencia busca y posibilita.

Los textos del máster de Duoda y la mayoría de los textos que yo utilizo en clases son textos escritos en lengua materna. Esa lengua que Gemma del Olmo expresa de la siguiente manera:

“la lengua no es nunca solo lengua, son todas las cosas que se viven, se callan, se intercambian, y cuando cambia la lengua estamos cambiando nosotras también y nosotros. Es decir, somos y nos manifestamos en la lengua y gracias a ella es posible percatarse de que hay aspectos de nuestra relación con la madre que permanecen en

el inconsciente y en la memoria. Cuando cambiamos el lenguaje, cuando no utilizamos la lengua como arma, sino para comunicar y relacionarnos, esto es, cuando hablamos la lengua corriente, menos especulativa y más concreta, estamos más cerca de la lengua materna y del orden simbólico de la madre. (Del Olmo Campillo, 2006, p. 47)

Los textos van nombrando los procesos de forma que se entienda lo que se dice, sin ficciones y sin trampas academicistas, porque nacen de la experiencia y porque quieren comunicar. Por tanto, para pensar la experiencia es necesario **poner a disposición lecturas que sirvan de referente**, que sean modelo a seguir y que, en definitiva, conecten con ese pensar que queremos facilitar.

En mis asignaturas, las lecturas y los textos suelen leerse en casa, y en clase se conversan, pero no se leen. La lectura precisa de un momento de soledad, de recogimiento y de espacio para que las palabras vayan haciendo su trabajo, tal y como ocurre con el escribir. Se lee en solitario, acompañada por las palabras de quien ha escrito. En clase solo leemos diarios, que son momentos especiales y únicos, pero la lectura de textos y lecturas más elaboradas como los libros que se recomiendan, forman parte de un trabajo que requiere de espacio y dedicación que el aula no nos da, y donde yo prefiero invertir para conversar sobre lo leído.

Priorizo, en el encuentro, la posibilidad de hablar respecto a lo leído. Esta situación y mi decisión a veces no resulta acertada porque no se tiene costumbre de leer, pero abrir el espacio de clase para la lectura tampoco es efectivo. De hecho, cuando lo he intentado hacer en clases, es decir poner a leer a las y los estudiantes, se genera un rechazo, hay sensación de pérdida de tiempo y surgen comentarios como que eso se hace solo en casa. Ambas situaciones me llevan a seguir reflexionando y buscando espacios donde podamos leer y ponernos a pensar, para así aprender a “leer”, desde otra óptica, lo pedagógico y lo educativo en educación.

Y este modo de vivir y provocar la lectura destierra palabras cargadas de experiencia que luego nos permiten comprender aquello que yo intento que suceda. **Para enseñar a pensar la experiencia debemos procurar espacios para la lectura** que luego permitan el diálogo



y el pensar de forma conjunta, donde las voces van dialogando y conversando desde lo vivido y sentido que la lectura provocó.

Esta manera de hacer está pensada como práctica política, ya que se busca que se lea por gusto e interés hacia la lectura, sin exigencias ni amenazas. Se evitan lecturas con lenguajes poco amables para la comprensión, es decir muy abstractos, y el acto de leer no está asociado a una evaluación, sino que es lo que posibilita la conversación en clases. En mis clases se habla de aquello que cada una/uno trae, pero sobre todo de aquello que la lectura abre para pensar de forma común.

Al leer a mujeres, se intenta ir ayudando a visibilizar a las mujeres y a sus obras. De ahí que insisto en que se acuerden el nombre de la autora y autor que leen. Lo digo así porque extrañamente he ido notando que a las y los estudiantes de mis asignaturas no siempre les interesa saber de quienes son las palabras leídas y comentadas, y esa es una manera de contribuir a la invisibilización de autoras, y también de autores. Es por esta razón que insisto en que citen y mencionen a las y los autores.

Esta manera de trabajar facilita que se vaya perdiendo la utilización de lenguaje neutro dentro de mis clases. Intento que las lecturas nos digan y nos remuevan algo; intento que se interesen por la lectura y por la voz de quien ha escrito. Por ello, dedico tiempo a seleccionar lecturas que sirvan de modelo, que utilicen otros lenguajes y que permitan pensar la experiencia.

En mi clase se suelen leer textos de mujeres porque queremos/quiero palabras de mujeres y experiencias femeninas en torno a las que hablar. Este hecho rompe, una vez más, con las formas habituales de la academia. En general podemos decir que se lee poca bibliografía pedagógica de mujeres y no es precisamente porque no escriban, sino que hay unos referentes que están establecidos y, tal como decía en mi relato autobiográfico, tienen nombre de hombre. ¿Quién no ha leído a Freire? Y qué poco se lee a María Zambrano. Es importante incluir mujeres en las lecturas que damos a leer. Diría que casi es una obligación. Incluso si son mujeres con las que no compartimos perspectivas ni mirada. En este caso serían motivo de análisis y se trabajaría la discrepancia.

Cuando aparece una mujer como académica, se agradece mucho. Resulta no solo un placer leerla, sino que es toda una fuente de inspiración, o no, pero que su palabra sea leída en las aulas y las ocupen, es simbólico y crea pensamiento. Mis estudiantes suelen disfrutar de los textos escritos por mujeres. Existe una manera de situarse para hablar de lo educativo que es político, y eso llega y trasciende sin que sea mencionado, pues las lecturas recogen el saber femenino, y la autoridad femenina se hace presente porque resuena y encaja con la manera que una tiene de mirar y estar en el mundo. No siempre, pero, en general, a mí me ocurre de esa manera.

Los textos, las lecturas que se leen, muestran lo cotidiano de la vida de las autoras, muestran su experiencia, por tanto, son textos sexuados, con experiencia sexuada en femenino. Remei Arnaus comenta respecto al conocimiento asexuado que predomina en la academia:

[...] él se ha abstraído la sexuación del conocimiento ocultándola detrás de un neutro asexuado, de raíz masculina. [...] Ese conocimiento asexuado, ahora, en la universidad del presente, casi no tiene sentido porque la mayoría de estudiantes es mujer y porque la mayoría de alumnas y alumnos ya no lo desean sostener. (Arnaus, 2010a, p. 158)

Las lecturas carentes de experiencia y de vida suelen aburrirnos, por ello las/los estudiantes se abren o se cierran cuando un texto es de un tipo o de otro. **Para pensar la experiencia, entonces, necesitaremos textos que relaten y cuenten experiencias vivas.**

Las lecturas deberán dar alguna pista que vincule experiencia y oralidad, lecturas que pidan intercambio y que nos enseñen a escribir creando saberes propios y generando aprendizajes libres. Lecturas que se crean desde la experiencia y la relatan.

- **Invitar a pensar la diferencia sexual (hacer pensamiento de la diferencia)**

Cuando se habla de pensar la experiencia debería darse por sentado que implica pensar la diferencia del ser y de los cuerpos, pero no es así. Esto responde a la construcción que tenemos respecto de las diferencias, de todas ellas. La diferencia tiene connotación de lo ajeno, de lo marginal, de aquello fuera de lo “normal”, de lo excluido en el orden establecido. Es decir, que responde a una construcción que se ha hecho respecto de la igualdad de aquello que iguala, homologa, de una medida que es única, y que contrapone una cosa con otra a partir de dicha medida establecida. Este análisis sirve para todas las diferencias, no solo la sexual. Por ello me resulta necesario retomar la pregunta en torno a la educación: “¿hay lugar aún para una educación dirigida a sujetos concretos, no abstractos ni universales? (Skliar, 2017, p. 87) y añadiría: ¿existe la posibilidad de pensar la experiencia reconociendo la riqueza de nuestra diferencia sexual y de nuestras otras diferencias?

La diferencia es el reconocimiento de la alteridad. No implica rechazo ni oposición, sino más bien acoge a las y los individuos desde lo que son y con lo que son. Es poder ver y acoger a cada sujeto con todo lo que es, es establecer relación con la otra, el otro y lo otro sin fricción, como realidad dada, como existencia real frente a una/uno. Entonces, cuando hablamos de pensamiento de la experiencia, también se convoca a pensar la diferencia sexual, que además es una diferencia con la que venimos al mundo y que puede ser significada libremente. Rivera Garretas entiende (2012) que el sentido libre permite dar con el sentido de la propia existencia:

Lo simbólico es el sentido libre de la vida y de las relaciones. Es un horizonte que orienta al ser humano cuando se interpreta e, interpretándose interpreta el mundo. Cuando un ser humano se interpreta (y lo hace todos o casi todos los días, preguntándose, por ejemplo, cómo se encuentra [...]) escudriña y sopesa su principal tesoro, que es su propia experiencia. (Rivera Garretas, 2012, p. 109)

La propuesta que se hace cuando hablamos de pensamiento de la diferencia sexual es para hombres y para mujeres, e implica poner a pensar la propia diferencia sexual como lugar de significado en nuestras vidas. Se busca darle un sentido libre de la diferencia sexual, libre de construcciones y destinos determinados. Pensando la diferencia sexual se significa la

experiencia de vivir en un cuerpo sexuado en femenino y en masculino. Es una invitación a la pregunta por la experiencia desde ese cuerpo, y no otro. Un cuerpo que es único e irrepetible y que es diferente, no mejor o peor porque no se compara, sino que es el que es. Es una invitación a tomar conciencia y a pensar la experiencia desde los cuerpos, porque los cuerpos son los portadores de experiencia, experiencia que es atravesada en el cuerpo. Por tanto, ese cuerpo es fuente de saber.

La invitación a pensar la diferencia sexual plantea no abandonar su experiencia, no dejarlo de lado y omitirlo. En realidad, en realidad no se puede omitir, aunque pensemos que si lo que sucede es que no hay una toma de conciencia de ello, una conciencia de aquello que se siente desde ese cuerpo sexuado como mujer o como hombre, o como desee llamarlo.

Las mujeres hemos apostado por este pensamiento porque nos libera de la construcción dada con el género, nos libra del destino preparado y exigido para las mujeres. Entonces, el pensamiento de la experiencia, lo que nos ha permitido es reconciliarnos con nuestros cuerpos permitiendo significarlos libremente. La diferencia sexual es una riqueza. Solo se convierte en miseria si se acepta el discurso patriarcal de dominio de los cuerpos de las mujeres, asumidos y limitados a unas funciones, sin ver precisamente que las diferencias nos enriquecen y se pueden tejer relaciones significativas y hermosas entre los sexos si salimos de la dialéctica construida en torno a los cuerpos.

Por lo tanto, además de invitar a pensar la experiencia y hacer pensamiento desde ésta, yo también intento que se diga la palabra desde la conciencia del cuerpo sexuado. Y la manera que he ido encontrando para que esto tenga frutos significa simple, y llanamente, **que yo me ubique con mi experiencia de mujer en mis clases. Que yo autorice lo femenino en mí y lo ponga en juego para dotar** de sentido vivido a mi estar en el mundo de forma plena. Y eso, no requiere necesariamente hablar de feminismo y teorizar- aunque sea una práctica de las mujeres- sino que es llevar allí lo que una es, y la conciencia de saberse mujer y disfrutar siéndolo. Es llevar allí un nuevo orden, una nueva lengua con la que yo he decidido comunicarme, y que comparto en mis clases.

En mi práctica docente, por consiguiente, hablo y sitúo mis experiencias como mujer, explícito ejemplos como el ser y el no sentirme escuchada en procesos de acompañamientos

que hago a instituciones, pero cuando la voz de mi compañero sí es mejor recibida, o bien cuando he sentido la necesidad de explicar el goce que siento de tener un cuerpo que se regula cada mes y que es cíclico, o el miedo que una sufre en algunas situaciones, o bien lo que implica lidiar como mujer en ciertos espacios educativos sociales difíciles y tener un cuerpo de mujer. La diferencia sexual está siempre presente, pero no se la piensa, no hay conciencia de ella, y eso provoca que la desatendamos y le restemos el potencial que tiene.

Llevar esto al contexto educativo es un acto político que civiliza porque, en ese nombrar la diferencia, se va saliendo de la narrativa de la miseria femenina y de la neutralidad de los cuerpos para pasar a sembrar el sentido de lo femenino libre.

La diferencia sexual debe ser entendida no como esencia meta histórica, que comprendería a todas las mujeres (o a todos los hombres), o como conjunto de características y de contenidos—valores femeninos (la así llamada especificidad o identidad de género), sino como «significante fluctuante», como ser mujer/ser hombre en un juego siempre abierto, modificable, en cuanto radicado históricamente de significación del mundo, por tanto la diferencia sexual (ser mujer/ser hombre) como significante, no como significado. (Rivera Garretas, 2005, p. 15)

Las estudiantes rápidamente entran en el trabajo que realizo y lo ponen a dialogar con todo el pensamiento de la experiencia; sin embargo, a los chicos les suele costar más. Se evidencia su alta tendencia a no pensar su diferencia, tal vez porque no les ha supuesto discriminación ni sufrimiento, o no necesitan crear y darle un sentido simbólico como sí lo queremos hacer las mujeres. O sencillamente porque no tienen una lectura de sí, hay ausencia del ser. Esto es una posible muestra del estar fuera de sí, entonces el trabajo de partir e ir hacia sí es más difícil. Cuando los cuerpos no reconocen lo que son, la tarea a entender aquello que pongo en juego en la clase toma más tiempo para ser entendida.

En todo caso, lo que yo planteo es un cuestionamiento para promover el desplazamiento hacia el reconocimiento del sentido libre de ser y que moviliza mucho, porque aflora privilegios, permite evidenciar violencias que se sufren o se ejercen, abre a una realidad que no siempre la pensamos desde el sentir y que queda en lo teórico abstracto y que por tanto no toca ni afecta. Ponerse en primera persona desde el cuerpo dota de sentido a lo que

hacemos y somos. Y la única manera que conozco de poner a pensar la diferencia sexual en educación es leyendo a mujeres, practicando la relación, haciendo un trabajo de reconocimiento de la genealogía femenina, autorizando saberes de unas y otras, en definitiva, llevando a la universidad el *orden simbólico de la madre*, es decir un “orden diferente al del padre porque, mientras está regido por el poder, el dominio y la violencia, el orden simbólico de la madre mostrará otra manera de entender el mundo, basada en el amor y el cuidado” (Del Olmo Campillo, 2006, p. 47). En otras palabras, ese orden da sentido, humaniza y feminiza la universidad.

Entonces, la toma de conciencia, el partir de sí, el pensar la experiencia desde la diferencia sexual y el ser fiel a lo que una desea son una práctica política de las mujeres, la cual es posible dada nuestra presencia en los sitios, en la universidad, dada nuestra manera de imaginar y querer vivir el mundo. Un mundo que no es neutro y que tan poco es abstracto, sino que está vivo y demanda de nosotras -y de los hombres- inventar maneras con las que vivamos en plenitud y que haga de la relación educativa una relación significativa y libre.

Decidí titular esta cuarta parte del tejido bajo el nombre: *Zurcir la propia historia. Hacia una pedagogía de la relación*. El nombre salió casi sin pensarlo, de hecho, me salió como una constatación ya que para mí todo este recorrido ha supuesto un aprender a nombrar la pedagogía como una práctica de la relación. Es decir que, la apuesta de la política de las mujeres puede llevarse al seno de la educación, la experiencia de las mujeres ayuda a tomar conciencia del sentido del educar, que es ese acompañar a ser, acompañar a que alguien sea libremente, acompañar desde la alteridad y desde la diferencia.

Un acompañar que se basa en la relación y que cuida y se practica desde el amor, desde otro orden, ese orden que es el orden simbólico de la madre. Por tanto, pensar la pedagogía situada en ese lugar nuevo y lleno de sentido a mí me ha ayudado a zurcir, a sanar mi malestar en la educación porque me ha permitido transitar a un nuevo lugar. **Dicho tránsito se fue dando a medida que me puse a pensar la experiencia, mi experiencia.** Es decir que el pensamiento de la experiencia da sentido a la experiencia y a la propia vida, y abre un horizonte nuevo. Horizonte que en mi caso fue repensar y replantear mi práctica educativa y mi práctica profesional.

Dicho tránsito se pudo dar a partir de tres momentos y elementos que desde diferentes enfoques se han planteado a lo largo de la investigación y se los ha ido explicando tanto a nivel de la metodología de la investigación como a modos para facilitar el pensamiento de la experiencia en la relación educativa y que se cuentan en las historias pedagógicas donde fui aprendiendo a hacer pensamiento de la experiencia.

Son los momentos y elementos que atendidos y puestos en práctica en el aula mediaron para la toma de conciencia, mediaron y afectaron a las maneras de pensar y de reflexionar y generaron un efecto transformador de la propia práctica educativa, de mi propia práctica. Las profesoras Núria Pérez de Lara y Remei Arnaus (1999) ya lo explicaban, a su manera, en aquel texto que tanto me gustó y que me animó a dar el salto a esta Universidad y que no sé por qué no tengo hoy la versión de este en castellano -solo en catalán- que me dio a leer aquel profesor argentino que me las presentó. Y cuento esto aquí porque me resulta misterioso. Además, lo vivo como un cierre bonito que comenzó en una lengua y acabó en otra, el idioma y el lenguaje en el que yo las haya leído da igual. La esencia de sus palabras es lo que hoy dan sentido a mi práctica educativa, ellas me lo han enseñado y con ellas hice parte de este camino, lo fui tejiendo a partir de sus palabras y su estar en las clases dentro de la Universidad.

En aquel famoso texto ellas proponían lo siguiente:

Els temes més rellevants que van emergir fan referència als tres aspectes que desenvolupem en el text: l'experiència de partir de si com a necessitat de nomenar-nos en primera persona; el sentit de la mediació femenina en la relació educativa; i la negació com a subjectes en l'educació, la negació del desig. (Pérez de Lara i Arnaus, 1999, p. 139)

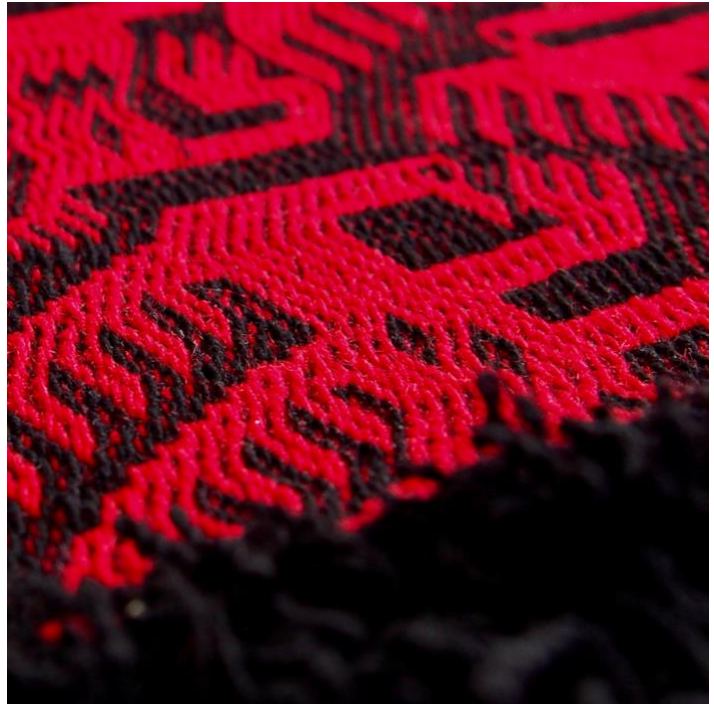
Yo no he planteado mi recorrido de pensamiento con esas mismas palabras, pero atienden a lo mismo, el sentido de esa manera de pensar y de trabajar busca pensar la experiencia y ponerla en movimiento para la transformación de una, para la toma de conciencia de nuestro lugar en el mundo y de lo que queremos hacer. Ellas lo trabajaban en sus aulas, yo lo hago ahora en las mías.

He desarrollado aquí tres momentos de mis clases que responden a formas que me facilitaron pensar el pensamiento como lo son: **escribir en primera persona y partir de sí, lecturas abiertas y lecturas cerradas y, pensar la diferencia sexual.**

Y caigo en cuenta que pensar la experiencia se aprende haciendo pensamiento de la experiencia, es decir cada una, cada uno puede hacer este recorrido en primera persona, solo si se lo comprende y si se lo atraviesa, si se vive ese proceso de pensamiento. Por tanto, yo no sé si en mi hacer investigativo muestro algo nuevo, en todo caso, lo que sí es importante de resaltar es que el **pensamiento de la experiencia es una manera de enseñar** en la educación. Tanto yo como las profesoras lo hemos aprendido de las prácticas de las mujeres de la diferencia sexual, de la pedagogía que llevan a cabo no solo en las aulas, sino en sus vidas. De una pedagogía que nombran **pedagogía de la diferencia sexual** y que enseña a nombrarse en lengua propia, donde se unen pensamiento y práctica docente. De manera tal que mientras se narra la práctica se hace la teoría y toma sentido en la vida propia. (Piussi, 2000).

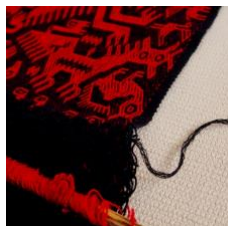
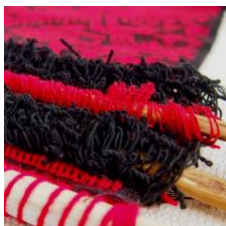






## QUINTA PARTE

Mirar lo tejido. Puntadas finales





## 5. Mirar lo tejido. Puntadas finales

En el mundo moderno de los objetos museológicos, el textil es un objeto pasivo, bajo el escrutinio de los curadores e investigadores. Además, los enfoques académicos han fomentado una manera de percibir el textil como un objeto terminado, un “texto” para leer, cuando en realidad el **textil conforma parte de una trayectoria mucho más amplia, de varios elementos o componentes en elaboración**, que luego intervengan en una serie de vidas humanas en un momento determinado. (Arnold y Espejo, 2012, p. 20)

Leo con atención el párrafo escrito por Denise Arnold y Elvira Espejo (2012), etnógrafas y tejedoras, dedicadas al estudio de textiles andinos en Bolivia, en el cual se refieren al textil (a un tejido) como un texto para leer, un texto vivo, puesto que en él se reconocen las vidas y las relaciones que han intervenido a partir de conjunciones varias, como las materias primas con las que fue tejido. Las leo y me emociono. Este tejido mío, hecho texto, tampoco está terminado, y siento que en él están presentes muchas de las relaciones y las vivencias que no he sabido comunicar, pero que existen y que hacen que mi texto me trascienda. El proceso de tejido ha sido muy profundo para mí porque me ha situado en otra manera de entender lo educativo. Una manera que no siempre puedo explicar, pero que, sin embargo, sí puedo poner en práctica.

En mi cultura se concibe el tejido como objeto y sujeto, como fuente viva que se ha tejido a partir de la relación entre la tejedora y los materiales con los que se fue tejiendo. Yo he ido narrando un proceso de tejido y ahora este ya no me pertenece, es un tejido que se pone a disposición de quien quiera leerlo para hacerlo suyo. Un texto que cuenta mi experiencia investigativa y formativa (trans-formadora) tejida en relación. Este contiene mi experiencia y la de otras, pero toca entregarlo, darlo a leer, ofrecerlo a quien quiera leerlo.

Y entonces recupero las palabras de Pazzarelli (2013) de una reseña que hizo relativa al libro de las tejedoras que mencionaba:

*Amparaña waxt'sma*: “Te he dado mi propia mano”.

Así es como se resumiría el sentimiento de una tejedora qaqachaqueña obligada a entregar alguno de sus textiles; y es que claro, desde el momento de su fabricación, los tejidos ya son parte de su cuerpo. Denise Arnold y Elvira Espejo se ocupan de explorar los fundamentos de una afirmación de este tipo en su nuevo libro, *El textil tridimensional. La naturaleza del tejido como objeto y como sujeto*. (Pazzarelli, 2013, p.209)

La frase de la tejedora me conmueve porque refleja la relación con la que ha tejido, la manera en la que se relaciona con la pieza tejida, y me recuerda a las mujeres de Duoda y su apuesta política en sus prácticas docentes y en sus maneras de atender, y entender, lo educativo.

Este trabajo se titula: *La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa. Una investigación narrativa* porque cuenta cómo las experiencias de las mujeres y sus formas de poner a pensar su experiencia dan sentido al encuentro pedagógico, a la relación educativa que sostienen. Su experiencia invita a que las (y los) estudiantes piensen la suya, y desde allí aprendan a pensar de forma consciente para ir tomando decisiones y acciones, tal como ellas lo aprendieron, y ahora lo enseñan. La toma de conciencia de la experiencia es una práctica tomada e inspirada en las prácticas del feminismo, sobre todo el de los años 70. La toma de conciencia en la educación me parece que devuelve sentido a lo educativo, porque busca nuevas maneras que concuerden entre lo que se dice y se hace a partir de la reflexión sobre la propia experiencia, vale decir partiendo de sí.

Y para mí, narrar y contar todo lo que fui entendiendo y aprendiendo junto a ellas me parece una aventura tan grande que me siento como la tejedora que entrega su mano, precisamente ahora que he acabado de hacer este trabajo. Hasta aquí mi tejido, hasta aquí el textil que he ido tejiendo en todo este tiempo a partir de la urdimbre de las relaciones creadas a lo largo de esta investigación. Investigación que ha sido un **proceso de toma de conciencia de las relaciones que tejemos en educación las mujeres**, y a la que he podido llegar solo a partir de los vínculos creados con muchas de ellas, y gracias a la posibilidad de acceder y conocer (para aprender) desde dentro del máster en Estudios de la Libertad Femenina del Centro de Investigación de Mujeres Duoda de la Universidad de Barcelona.

Deseo que este textil haya podido (y pueda) ser leído como un proceso en movimiento, y que haya abierto una mirada hacia lo vivo de las relaciones en educación y a lo vivo de los procesos investigativos y educativos que el pensar la experiencia han posibilitado. Justamente

esta manera de hacer es lo que algunas llaman pedagogía de la diferencia sexual, ya que **narra el proceso que se va viviendo (la práctica) a la vez que va haciendo teoría narrada en primera persona; proceso que nace de la toma de conciencia de la experiencia de quien se presta al pensar (y al sentir) desde lo que es, sin dejar de lado su diferencia sexual.** Pedagogía de la diferencia sexual pensada y trabajada por mujeres, mujeres feministas, mujeres que practican el pensamiento de la diferencia sexual, y con las que yo aprendí a pensar mi experiencia mientras investigaba sus prácticas educativas.

Mientras escribo, tengo la sensación de que se terminan de atar cabos que he ido enseñando y mostrando mientras tejía. Contar lo vivido, ponerse a pensar la experiencia de la investigación y de la vida en las aulas de la universidad ha sido un hacer pensamiento de mi experiencia y lo desvelo ahora, después de ir narrándolo paso a paso, mostrando el camino donde lo aprendí (con las mujeres de Duoda) y donde después lo quise enseñar, y lo enseñé (en mi aula). Este decir y mostrarlo es hacer pensamiento de la experiencia. Es una manera de aprender y de enseñar.

Ha sido un camino consciente respecto a la práctica educativa, ha exigido reflexión personal y partir de sí, pero solo se ha dado en relación, por ello a mí me gusta llamarle **pedagogía de la relación.** Una pedagogía que permite tomar conciencia de la relación educativa y conciencia de las relaciones que nos vinculan en educación, o sea dentro de la relación educativa, que busca educar y dotar de sentido ese encuentro. Y explicado así parece un juego de palabras en torno a la relación, será pues que la relación es y debe ser el centro para vivir y habitar el mundo. Una relación que comienza y se reconoce a partir de nuestra primera relación humana, la relación con quien nos regaló la vida: una mujer. Y si alguna vez se nos olvida que somos seres relacionales, tan solo hace falta mirarse el ombligo. Allí está la marca de nuestra primera relación.

Pensar la propia experiencia requiere de una práctica de la escritura, al menos en la universidad. La escritura es la manera que tenemos de ordenar y de poner en palabras el pensamiento. Pensar la experiencia acaba siendo un ejercicio de transferencia. El partir de sí invita al otro a que lo haga; por ello he podido escribir esta tesis, después de aprender esta premisa en el máster de Duoda.

Indagar me ha significado enredarme en todo este tejido educativo. No ha sido fácil encontrar los hilos desde donde ir tirando la madeja o ir tensando la urdimbre, porque hacer teoría desde la práctica que se va viviendo al pensar la experiencia, y al investigarla, puede confundir y sobre todo puede generar muchas dudas, dado que el propio saber no tiene lugar de reconocimiento, no se lo autoriza, y ese proceso genera dudas, balbuceos y retrocesos. Sin embargo, e independientemente de si he sabido explicarme, quiero resaltar que esta manera de pensar y de hacer en educación permite aprender, te obliga a pensar y a situarte donde antes no te situabas. Y en ese ir haciendo por ti misma (junto a otras) es imposible caer en la repetición de la teoría por la teoría misma, lo que sí es más habitual en el pensamiento del pensamiento.

Investigar la experiencia en educación ha modificado el concepto con el que yo la entendía, y me ha permitido ver que no solo es lo vivido puesto a pensar para significarlo, sino que también es una manera de ir adquiriendo un cierto saber respecto a nuestro lugar en la relación educativa. Eduardo Chumacero (2018) lo explica de una forma distinta a la que nos hemos ido manejando en este trabajo, pero que me ha devuelto al sentido de la experiencia menos filosófica o como proceso cognitivo, sino más bien como una implicación, una manera de estar. Un tener experiencia que se entiende así:

El tener experiencia se caracteriza esencialmente por el estar implicado en aquello que se vive, que se hace, un estar en el mundo que llega. De ahí que, en el plano educativo, como veremos, más adelante, la relación auténtica, tiene que pasar por un implicación, la cual presupone un cambio de relación entre quien enseña y quien aprende...significa humanizarse, un estar lado a lado con el otro.(Chumacero Carranza, 2018, p. 69)

Por tanto, a mí, después de pensar la experiencia y de investigar la experiencia, me gustaría **tener experiencia**. Tener una nueva visión y lugar que me faciliten practicar la pedagogía de la relación. Y diría que algo de ello siento que me deja este proceso de indagación.

Decía antes que el proceso de investigación pudo ser un lugar para pensar lo educativo porque lo hice junto a otras. Descubrí, en sus maneras de practicar, que la relación educativa es una manera de entender y de poner a pensar lo educativo desde la experiencia. Y este

hecho no es menor porque por un lado ellas, las mujeres de Duoda, reconocen otras maneras y dan nuevo orden a las prácticas educativas, y eso genera confianza pues son una red de apoyo, de mujeres académicas con quienes se comparten formas de ver (y de entender) lo educativo. Además, son mis referentes, y la relación que pude construir con ellas me ha permitido reconocer la autoridad femenina. Este tipo de relaciones, de espacios, de comunidades de pensamiento, de trabajo del pensamiento dentro de la universidad, facilitan poner en común las prácticas educativas que cada una sostiene y que, al ser compartidas, van tejiendo una red mayor, lo que a mí me gusta llamar **red viva**.

La red viva es ese tejido que nos sostiene y que se sostiene en la relación. Una relación basada en el *affidamento*, “es una relación política privilegiada y vinculante, entre dos mujeres. Dos mujeres que no se definen como iguales en términos de sororidad sino como semejantes, diversas y dispares” (Rivera Garretas, 2000, p. 163). Esta relación de *affidamento* se instaura para gestar y dar vida a los deseos que cada una de ellas tiene, y que autoriza su hacer y entender el mundo. Es una relación que da medida y que genera mucha alegría. Yo aprendí a nombrar así las relaciones que he ido sosteniendo a lo largo de los años con otras mujeres, pero descubrir esto en la universidad ha sido el factor que me ha posibilitado hacer este trabajo de forma libre y confiada porque tanto las mujeres de Duoda, como mis colegas y mi directora, han sabido acompañar mi deseo. Y actualmente son ellas con quienes es posible hacer un trabajo político dentro de la universidad.

Las redes vivas facilitan mantener relaciones de *affidamento* en el ámbito universitario y esta forma de relación es, políticamente hablando, clave dentro de la universidad, porque es la red que te permite reconocer y autorizar otras maneras académicas de habitar la universidad y de crear pensamiento pedagógico. Las redes vivas son espacios de relación que hacen comunidad, son espacios de reflexión para pensar lo educativo.

Y en la línea de otros lenguajes presentes en la teoría educativa, se podría vincular esta idea de red vida y trabajo conjunto con lo que se denomina Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), que es un espacio pensado para conversar y decidir las formas de trabajo dentro de las instituciones educativas, y que Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2016) definen de la siguiente manera:



Es una de las estrategias de mejora más reciente y exitosa de estos últimos años. Su propia naturaleza invita a revisar y a transformar la concepción tradicional de la escuela, procurando potenciar los espacios de aprendizaje de toda la comunidad escolar a través de la colaboración y el apoyo mutuo, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. (Krichesky, G. J., y Murillo, F. J., 2016, p. 2)

Esta propuesta es una iniciativa interesante, aunque aún no he percibido su presencia en el ámbito universitario; sin embargo, la propuesta como espacio de trabajo pedagógico para compartir miradas, posiciones y formas de asumir las prácticas educativas, me parecen muy oportunas y necesarias porque quiere decir que necesitamos espacios donde pensar la educación y donde comenzar a hablar de lo que hacemos desde la experiencia, y no desde la tendencia sumisa ante un especialista consultor que viene de fuera -desconociendo el trabajo y la cultura de trabajo que habitan las instituciones educativas- a decirnos cómo y qué formula resuelve nuestros problemas.

Hacer pensamiento de la experiencia podría ser una de las prácticas que facilitaría la transformación docente dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, dado que genera modos de atender lo educativo desde la reflexión de la experiencia, y facilita permite la toma de conciencia, lo cual es un factor que potencia el sentido educativo de las prácticas y da lugar a la narrativa de las pedagogías existentes en las aulas.

Existe hoy en día una gran necesidad de crear espacios de reflexión en la universidad dentro de los equipos docentes. Esa es una buena noticia porque se pueden ir creando espacios de confianza y de pensamiento, pero para ello hay que establecer primero vínculos con otras y otros colegas, tal y como se señala en alguna de las historias pedagógicas aquí compartidas. Y mientras eso se gesta, es urgente entender la relación educativa dentro de las aulas como ese espacio cuidado que también hemos visto en las historias narradas.

Para mí pensar la pedagogía de la relación, como esa práctica del pensamiento de la experiencia, puede abrir y extender la mirada pedagógica más allá de las aulas y más allá del hacer docente porque pensar genera encuentro, provoca deseo de encuentro y genera saber, un saber de la experiencia en relación. Arnaus y Piussi (2009) escribían:

Siento, sentimos necesidad en el presente de relaciones practicables para que convivan con gracia y autoridad entre sí mujeres y hombre no patriarcales que compartimos un mundo común que es uno, practicando una y otra vez la alteridad y la confianza que abran un intercambio verdadero. Alteridad y confianza son dos dones, más femeninos que masculinos, que nos pueden acercar a la paz en casa en la calle, en el trabajo, y por tanto en la universidad de hoy. (Arnaus y Piussi, 2009, p. 141)

Los tiempos cambian y la vida transcurre y mientras esta transcurre yo quiero seguir viviendo mi nueva práctica educativa de forma libre, más feliz, más acompañada, por ello creo que el reconocimiento de alteridad y la creación de espacios de confianza para dialogar y poner en común lo educativo es una buena manera de conseguirlo. Y este es uno de mis mayores aprendizajes a lo largo de este recorrido investigativo. Las cosas cobran sentido cuando se las pone en relación.

### **Pararse a mirar el tejido y seguir pensando**

Comencé a investigar movida por una búsqueda que me salvara del tedio en el que me encontraba, en un momento de mi vida, respecto a la pedagogía y a mi práctica educativa. Me sentía sola y un poco náufraga, así que decidí detenerme a pensar para escuchar, en silencio, las voces -la mía incluida- de quienes nos encontramos en la relación educativa, para pensar desde allí lo educativo y el sentido de esta. Es decir, el propósito que fue guiando todo este proceso fue indagar y reflexionar sobre el **sentido de la experiencia** como fuente y mediación para el aprendizaje. Quería comprender cómo se puede pensar la experiencia, profundizar sobre sus alcances y modos para poder pensar la mía y ubicarme desde allí, darle sentido y poder narrar mi historia, mi propia historia pedagógica.

A partir de allí fui tejiendo palabras para nombrarme en lo educativo, para comprender el lugar que yo ocupo dentro de la educación y nombrarme en primera persona. Y esto ha sido posible en el proceso de investigar la experiencia de las mujeres del máster en Estudios de la Libertad Femenina donde aprendí a hacer pensamiento de la experiencia, poniendo mi propia experiencia como fuente de saber, que es la manera en la que ellas entienden que sucede lo educativo.

Las palabras que han ido surgiendo a lo largo de la investigación señalan el proceso de lo que fui viviendo, y a la vez son la evidencia, el fruto, el modo y las mediadoras para que yo aprendiera y pensara sobre lo educativo desde mí. Por eso, son palabras que contienen sentido educativo porque no solo significan, sino que están llenas del proceso que se fue viviendo. Que **yo** fui viviendo en primera persona, y a partir de las relaciones con las mujeres de la investigación.

Por tanto, el pensamiento de la experiencia es un modo reflexivo para acercarse a los procesos vividos. Pensar la experiencia genera transformación, dado que obliga a una toma de conciencia a partir de sí. Pero es esencial recordar que esta se da en relación a otras, a otros y a lo otro que la relación educativa contiene. Pensar la experiencia es un proceso singular, que supone la puesta en común a través de su narrativa.

Acercarme a conocer la experiencia de las mujeres del máster en Estudios de la Libertad Femenina del Centro de Investigación de Mujeres de Duoda ha sido la mayor experiencia educativa de mi vida. Su práctica educativa permitió que yo mirara la mía y la fuera transformando. Junto a ellas y a compañeras de Universidad he aprendido a tejer pensamiento y saberes llenos de sentido para la práctica docente. Son la medida que me ha permitido cerrar este proceso de investigación como recorrido formativo y vital. Pero sobretodo es junto a ellas y gracias a ellas que he aprendido a reconocer que no es que las mujeres tengamos que cambiar nuestras prácticas o debemos aprender a habitar los sitios de otra manera, tan solo hace falta que nos creamos que ya lo hacemos. El mundo de la educación está feminizado y las mujeres han estado siempre, solo hay que mirarlas. Tal como yo aprendía a mirar a mi madre, a mi abuela, y a mí misma.

Verlas hacer universidad no solo me ha inspirado, sino que me ha autorizado, primero, a reconocer lo que yo hacía como una manera válida y libre de educar. Y segundo, porque gracias a ellas me di cuenta de que no es necesario que las mujeres nos pongamos a innovar y a inventar, tan solo hace falta reconocer lo que ellas han estado haciendo de manera señorial al extender saberes al mundo, solo haría falta mirarlas y aprender de ellas de su manera de educar. Y, por supuesto, de escribir:

Ser universitaria consiste para mí en poner en juego en el aula y la investigación la potencia significadora de las relaciones de semejanza. No para ir en contra de los hombres ni para crear dos mundos paralelos, femenino y masculino, sin comunicación entre sí, sino simplemente para poner en juego la potencia significativa de la relación mujer con mujer. (Rivera Garretas, 2003a, p. 47)

Esta investigación narra los procesos y caminos andados, escritos, releídos y recorridos. Los tejí entrelazando elementos autobiográficos y vivenciales con las experiencias de quienes participamos en ella y que hoy pongo en común con este informe.

Recuperando la idea de poner en común las cosas, paso a escribir, a manera de puntadas, algunas ideas que me permiten ir concluyendo este trabajo tejido, que bien sé que no es un cierre, sino más bien un inicio.

### **Puntadas Finales como ideas desatadas**

He venido haciendo un tejido punto a punto, atando y desatando, pero he intentado que fuera un tejido limpio, más o menos armonioso, y que fuera revelando formas y figuras, escenas y momentos, que me permitieran narrar las historias vividas. Y, de repente, llegar aquí, a esta puntada final, a este momento en el que decido despedir mi texto, me supone una incomodidad, ¿cómo resumir lo vivido hasta este punto? Diría que resulta un tanto repetitivo para quien se haya prestado a la lectura de este trabajo, porque ya ha sido enunciado y tejido allí donde tocaba ser pensando, apegado a la historia y a sus protagonistas, a la vida y al pensamiento nacido mientras lo relataba. Así que he decidido soltar ideas, desatarlas de ese tejido armonioso que he ido explicando y dejarlas como frases fragmentadas, provocadoras (o no), que buscan que la lectora o el lector las lean como ideas sueltas, ideas que piden ser atadas y tejidas por la experiencia de quien las lee.

### Ideas que desato:

- “Una alfombra se hace con tantos hilos que no puedo resignarme a seguir una sola” (Lispector, 2015, p. 163).
- Pensar la educación ha supuesto un ir al encuentro de otras voces y poner en valor los hilos que íbamos tejiendo. Para mí, ha supuesto el reconocer que lo educativo solo se teje en relación.
- La educación es una relación de alteridad y se abre a la diferencia de forma amorosa y acogedora.
- Podría decir que todo el proceso vivido ha permitido resignificar y repensar lo educativo, las concepciones y los lugares desde donde una/o puede, debe o quiere situarse y moverse. Aprendí que los sentidos pueden venir dados, pero que es una la que decide desde dónde practicar la relación educativa. Aprendí que puedo hacer y poner en práctica maneras que concuerden con mi mirada, una mirada libre y acogedora, respetuosa de la diferencia y que promueve el pensamiento de la experiencia para generar pensamiento y aprendizaje.
- No sé tejer de forma fluida aún, pero sí me siento más segura y contenta con lo que hago, y con mi rol en la universidad y en los espacios educativos en los que me muevo. Mi práctica y mi vida en la universidad son lugares donde vivo momentos de mucha alegría y felicidad, pese a las condiciones precarias en las que se trabaja dentro de ella.
- La escuela nos separa de la madre y nos enseña con saberes que no son de la experiencia.

- Pese a las dinámicas inhumanas y faltas de amor en la academia, una puede ser feliz y elegir libremente llevar a cabo unas prácticas políticas educativas que respondan y busquen la relación, hacer una pedagogía de la relación.
- El tejido de historias pedagógicas ha permitido que cuente mi historia pedagógica llena de historias de otras, y donde mi voz encontró las palabras para decirme en lengua materna. En una lengua que no me niega ni me oculta, lengua en la que solo es posible decir lo que se es y lo que se siente.
- Reconocer la clase como espacio y como comunidad de pensamiento hace que pase de ser un espacio de trabajo en común a un espacio de pensar en común. Donde se piensa, se da, se promueve el pensar en presencia, pensar con las palabras del otro y la otra y así construir para llegar a un texto propio y otro en común.
- Pensar el texto en sí, y luego la experiencia.
- En los textos siempre hay un nosotras/os, otras voces que hacen nuestro pensamiento, pero es necesario diferenciar entre un pensamiento construido entre un nosotras/os del pensamiento más común y tradicional que nos hace creer en un nosotras/os, pero que está centrado en otro que no tiene voz y con el que no quiere dialogar.
- No ha sido un pensar la experiencia junto a la otra como un trabajo de revisión entre pares, porque esta suele practicarse como una manera de evaluar al otro, lo cual evita que se genere pensamiento nuevo porque hay una mirada evaluadora. Aquí se trata de crear en relación.
- La verdadera innovación, la que genera el cambio está en cómo te pones en juego en la relación educativa, cómo decidiste ponerte allí para la relación, para facilitarla y para disfrutarla, relación para aprender: relación educativa.

- La investigación ha sido un elemento motivador. Diría, sin ningún apuro, ya que la invitación a la pregunta investigativa es en sí una motivación y un elemento educativo.
- La madre nos enseña el mundo, nos enseña a aprender.
- Recuperar la lengua es recuperar la narrativa sobre nuestras vidas. Ese camino me ha supuesto el aprender a tejer y narrar, a ir entrelazando mis palabras, a poder decir desde mi lengua. Había estado mucho tiempo en las des-narrativas, había perdido la capacidad de narrar. Narrar permite construir identidad, o ir más allá de ella. Permite ser, permite contar y relatar la propia historia. Narrar lo que somos.
- Descubrir la sensualidad de la palabra. Descubrir palabras sustanciales, con sustancia, con sentido, nacidas en el sentir.
- Pensar la propia experiencia es una inversión para la propia vida. Pensarse y encontrarse suponen estar atenta al deseo para ir decidiendo de forma consciente y libre.
- Solo nos queda salir a errar por las tramas sensibles del saber, para crear autonomía relacional, afectiva e intelectual, una urdimbre interdependiente de voces y prácticas, con un vitalismo filosófico y una sabiduría del desapego que instigue a la composición de experiencia política, en la que la desilusión cumpla un papel activo. (Flores, 2017, p. 17)
- Aprender a pensar mi experiencia como mujer ha supuesto un camino de libertad y de asumir responsabilidad sobre mis acciones. Pensar la experiencia te sitúa como sujeto, y te hace estar de forma política en la vida.
- Aprender que no sea un trabajo abstracto sino algo relacionado con la experiencia vivida.

- “La transformación de sí es lo más genuinamente político y es también, probablemente, lo que quien educa desea que ocurra en sus clases; pero que pasa por su propia transformación” (Rivera Garretas, 2012).
- Escribir es un proceso de autoeducación, autoconocimiento.
- Querer saber mucho, decir algo importante.
- He esperado a llegar a las puntadas finales para decir algo que a lo mejor a quien ha llegado hasta aquí le ha resonado o no, y es que he hablado todo el tiempo de mujeres, sin entrar en una definición o explicando las diferentes maneras de pensar los cuerpos y denominarlos desde la perspectiva de género. Lo he hecho de forma consciente precisamente por el sentido libre de los cuerpos, que no pueden ser nombrados por construcciones y conceptos, por que los cuerpos son dispares y diferentes y precisamente es desde ahí que he entendido mi proceso.
- Como cuando leemos una novela.
- Esta tesis todo el tiempo visibiliza a las mujeres, reconociendo la diversidad, diferencia y diversidad, sin caer en la construcción abstracta y asignada a los cuerpos que el género ha dado.
- La alegría es una manera política de vivir en la universidad.
- Es clave confiar en lo que hacemos, confiar en que el grupo nos acompaña y decide con nosotras lo que se hace en el aula. Si no confiamos no podemos aprender.
- Leer la propia experiencia, interpretarla y darle sentido.



- Arte para vivir y arte para sobrevivir. Vincular los tejidos, reconocer los saberes de mis orígenes, es una vuelta a casa, una vuelta al origen.
- La libertad como capacidad de desplazarnos.
- Hay que saber no estar allí, donde el patriarcado espera que estemos.
- El orden simbólico lo decido yo.
- La escritura se enseña en la escritura, durante la escritura. Más allá de los métodos, las prácticas, la persistente voluntad o la tentación del desistir, escribir no encuentra una trayectoria lisa, despoja de laberintos, ni una secuencia que admita progresión o culminación: la escritura es ese misterio que permanece escribiéndose. (Skliar, 2015, p. 137)
- Aprender a escribir en lengua materna, en mi lengua, con mis propias palabras, lo que ha supuesto mantenerme apegada a mi experiencia de aprender a hablar.
- Genealogía femenina.
- Narrar historias de mujeres dentro y fuera de las aulas.
- Es imprescindible seguir creando espacios de reflexión y de pensamiento en presencia.
- Se ponen en relación no solo saberes, sino mucho amor.
- Se trabaja la confianza.
- Son espacios de crecimiento, de aprendizaje, de reconocimiento.

- Es vital conocer la práctica docente de la otra. Visitarnos en nuestras clases, hablar entre pares sobre lo que nos sucede y sucede en el aula.
- Acercar la educación, el sentido de la educación, al valor del simbólico de la madre.
- Dar nuestra luz. Activar la propia luz.
- La belleza de los gestos pequeños como el hilar.
- Hacerle frente a la violencia de la universidad. No perder el orden simbólico.
- Alguien con quien piensas.
- Poner a disposición lecturas que sirvan de referente, que sean modelo a seguir y que, en definitiva, conecten con ese pensar que queremos facilitar.
  - Hoy estoy segura de que lo mejor que puedo aportar al mundo es nacer. Puedo nacer a cada día y así hallarme en mí un poco más. Puedo acercarme, sin prisa o miedo, de mis misterios y dudas a cada día, pues como he escrito tras la primera clase en Duoda: *porque en verdad, acabo de llegar. Acabo de llegar en mí.* (Diario de Anna. Barcelona, 2011)
- Hacer este trabajo me ha ayudado a sanar la desafección que sentía hacia la universidad y hacia mi profesión docente y pedagógica.
- Libertad en educación. Libertad Femenina.

## Tejidos y tapices

Tejer, hilos, tejido, femenino, libertad, relación son palabras que están tatuadas en mí después de todo este tiempo de elaboración del “tejido doctoral”. Estas me conforman y son esenciales en mi vocabulario, me pertenecen y llenan de sentido mis maneras de entender y pensar, actualmente, lo educativo. Suelo detenerme en cuanto escucho o veo algo relativo a los tejidos, y hace poco caí en cuenta que una de las obras artísticas que se crearon en Duoda muestra claramente el lugar que las mujeres ocupamos en las universidades.

En el año 2009 *Heloïse perfundet omnia luce*, Instalación de la artista Elena del Rivero, organizada y producida por las mujeres de DUODA, se hizo presente en el edificio histórico de la Universidad de Barcelona como símbolo de la libertad femenina y de la presencia de las mujeres en las universidades de los siglos XX y XXI. Yo pude ver la instalación en el año 2019, cuando fue ubicada en la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad. Recuerdo que quedé impactada por el precioso tapiz de color azul con un centro en forma de óvulo y de color blanco en el que se proyectaba la performance de Elena del Rivero. Laura Mercader, directora de Duoda, pronunció unas palabras preciosas que creo merecen ser leídas para entender la puesta simbólica y política de las mujeres de Duoda. Laura leyó con claridad y serena voz:

Heloïsa<sup>31</sup> lo impregna todo de luz (eso es *Heloïse perfundet omnia luce*). Repica las campanas de la antigua universidad; teje su nombre en los viejos muros que la sustentan; desciende por la gran escalinata a la que ennoblece. *Heloïse* impregna de nueva música, de nuevas imágenes y renovadas palabras la Universidad de Barcelona; música, imágenes y palabras de mujer. Con la intervención de Elena del Rivero en el edificio histórico de la Universidad de Barcelona, *Heloïse* comienza a hacer política de lo simbólico de una realidad que ya existe. Elena del Rivero reclama a *Heloïsa*, la reconoce, es decir, la explicita y celebra su presencia, la presencia femenina y la

---

<sup>31</sup> Ver Vídeo en: <https://www.ub.edu/ubtv/video/acte-dinauguracio-de-linstallacio-heloise-perfundet-omnia-luce>

Ver la obra en: <https://www.youtube.com/watch?v=2hAdajCxMY&t=130s>

feminización de la Universidad. Pero ¿por qué Heloïsa? Heloïsa es sinónimo de amor. De amor en libertad. Libertad de amar, aparte de a un hombre (Abelardo) al saber y al conocimiento. Heloïsa en la historia de Europa significa la capacidad de darse tanto a la sabiduría femenina, la que proviene de los sentidos, del sabor de *sapere*, como al conocimiento de la universidad masculina de la que Abelardo le enseñó sus bases conceptuales. Pero **si Heloïsa vive hoy es porque las mujeres hemos llevado el amor a la universidad**. Hemos hecho realidad el deseo, no solo de estar sino de fundar espacios propios que nos signifiquen libremente. Este deseo señala que el amor es el germen del conocimiento y de la política, de la política de las mujeres, aquella que, como se va insinuando, es la política. El amor es la práctica política y la práctica de conocimiento más eficaz; ya que nos dispone en una relación trascendente, de muchísima fuerza, pero sin violencia. Todo lo que mujeres y hombres hacemos en relación para evitar la violencia es el nudo de la política y el óvulo de aquel conocimiento que ni distrae ni aburre, sino que enamora y enriquece. (Mercader, 2019)

La escuché hipnotizada y, sonríe emocionada. Las mujeres de este lado del mundo también tejen. Sus maneras son diferentes a las tejedoras *jalq'a*, o a la manera de tejer de mi madre, pero tejen, pensé.

Hoy recordé a Heloïse y luego me acerqué a mirar el tejido *jalq'a* que tengo en la sala de casa. Este no lo tejió Juana, pero si alguna de las mujeres de la cooperativa a la que Juana pertenece en mi Sucre natal.

Me acerco a ver, me detengo en las muchas imágenes tejidas que conforman su compleja y poblada trama y pienso en ellas, en esas mujeres que comparten un saber y que tejen mundos comunes y colectivos, mundos que teje cada una pero que son de creación conjunta porque su origen y sus formas son compartidas y entendidas por todas ellas. No soy capaz de descifrar aun lo que representan estas figuras, tampoco creo que sea necesario. Solo sé que me impresionan y me parecen bellas. ¡Qué lejos queda aquel día en el que Juana me contó, mientras tejía, que ella tejía su historia! Su historia viviente. Los tejidos narran sus historias, como yo he intentado hacerlo con este tejido, mi tejido.

Tejer es un proceso vivo, como vivo ha sido mi camino. Ahora solo queda esperar a que alguien se acerque a él para ver qué le susurra, qué le dice mientras se detiene a verlo-leerlo-tal como me susurran los tejidos *jalq'a*, recordándome que no olvide mi origen. Ese origen que compartimos y nos relaciona. Ese origen que Elena/Heloïsa me recordó con la instalación, un **origen relacional y libre**.

Hasta aquí mi recorrido. Lo he vivido como una senda que posibilitó que me dispusiera a pensar mi proceso de pensamiento tejiéndolo, y que ahora pongo a disposición para que, a partir de él, podamos seguir pensando lo educativo desde la experiencia y desde mi experiencia como mujer.

## Referencias y citas bibliográficas:

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Aguirre, A., Almirall, J. I., Alzate, R., Boqué, M. C., Cárdenas, J. J., C., A., Castellano, E., Checa, P., Cuellar, C., Cuellar, R. J., E. d. c. d. I. d. l. U. A. d., Barcelona, E. d. m. d. e. i. d. l. E., Bori i Fontestà, G., L. Grau, A., López, F., Merino, C., y Murciano, D., Notó, C., Romero, C., Sevilla, M. J., y Vinyamata, E. (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. (1 ed.). Barcelona: Graó.
- Alliaud, A., y Suárez, D. (2011). *3/El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Arbiol, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. Un estudio narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 109-129.
- Area, M., Batlle, R., Bisquerra, R., Cobo, C., Daniels, K., del Pozo, M., Doin, G., Downes, S., Fox, J., Freire, H., Gardner, H., Goleman, D., Honoré, C., L'Ecuyer, C., Luri, G., Martín, I., Marina, J. A., Monereo, C., Prensky, M., Puig, J. M., Reig, D., Resnick, M., Robinson, S. K., Sanmartí, N., Schank, R., Subirats, M., Tonucci, F., Vallory, E., Weatherby, K., & Zabala, A. (2016). *Hablamos de educación. Reflexiones educativas para cambiar el mundo*. Vicens Vives.
- Arendt, H. (2016). *La última entrevista y otras conversaciones*. Página Indómita, S.L.U.
- Arévalo, A. (2006). *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona, España.
- Arnaus, R. (2010a). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Morata.
- Arnaus, R. (2010b). El sentido político de la creación femenina. en *La universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política* (pp. 161-181). Octaedro.
- Arnaus, R., y Piussi, A. M. (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Ediciones Octaedro.
- Arnold, D. Y. (2016). *El textil y la documentación del tributo en los Andes: los significados del tejido en contextos tributarios*. ILCA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Arnold, D. Y., y Espejo, E. (2012). *Ciencia de los textiles andinos: estructuras y técnicas de faz de urdimbre*. Fundación Albó e ICLA.
- Arnold, D. Y., y Espejo, E. (2019). *Ciencia de tejer en los Andes: Estructuras y técnicas de faz de urdimbre*. Garza Azul.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós Ibérica.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (24), 25-57.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bourdieu. (Bordieu, Pierre, “*Espacio Social y Poder Simbólico*”, en Cosas Dichas, Ed. Gedisa, 1988, pág. 136.).
- Bueno, D., y Forés, A. (2019). Hay una fórmula para saber si una metodología educativa tiene solvencia científica. *The conversation*, 1-4.
- Bueno, D., y Portero, M. (2018). El placer de aprender. *Aula de innovación educativa*, 18-22.
- Butarelli, A., y Giardini, F. (2013). *El pensamiento de la experiencia*. Instituto Paulo Freire de España.
- Caramés, M., i Bardés, N. (2020). Abecedari de l'acompanyament socioeducatiu a famílies. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 74, 167-191.
- Carranza, E. (1967). *Elementos de Lenguaje* (M. U. M. d. S. F. Xavier, Ed.). Multigraph Universidad Mayor de San Francisco Xavier.
- Cereceda, V., Dávalos, J., y Mejía, J. (1998). *Una diferencia, un sentido: Los diseños de los textiles Tarabuco y Jalq'a* (A. a. d. Surandino).
- Chumacero Carranza, E. (2018). *Neuronas y aprendizaje. Hacia una educación humanizadora*. Rayo del sur.
- Cigarini, L. (1995). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Icaria editorial, S.A.
- Cigarini, L. (2007). Lia Cigarini. ¿Qué es la política de las mujeres? diálogo sobre el libro *La cultura patas arriba* (horas y Horas, 2006). *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 225- 242.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 477-489). Laertes.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2006). Narrative inquiry. In *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-489). American Educational Research Association.
- Connelly, M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M.
- Consetino, V. (2013). El oficio iluminado. In A. Butarelli y F. Giardini (Eds.), *El pensamiento de la experiencia* (pp. 301- 310). Ediciones del CREC y Instituto Paulo Freire de España.
- Contreras, J. C., Arbiol González, C., Arnaus Morral, R., Blanco García, N., Contreras, J., Gabbarini, P., López Carretero, A., Molina Galvañ, M. D., Nuri Serra, A., Orozco Martínez, S., y Ventura Robira, M. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Ediciones. Octaedro.

- Contreras, J., y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp. 11-31). Octaedro.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-83). Morata.
- Contreras, J., y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones.* (pp.19-33) Morata.
- Craveri, Benedetta. 2003. *La cultura de la conversación.* Madrid: Siruela.
- De Vita, A. (2007). Como el camino más largo. Studio Guglielma: una vocación por la creación social. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 91-102.
- Debold, E., Malawé, I., y Wilson, M. (1993). *La revolución en las relaciones madre hija* (1 ed.). Paidós.
- Del Olmo Campillo, G. (2006). *Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI* (Vol. 49). horas y HORAS, la editorial.
- Del Olmo, G. (2010). Chiara Zamboni, pensare in presenza. conversazioni, luoghi, improvvisazioni. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual/Estudios de la Diferencia Sexual*, 39, 159-161.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia.* Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra!* Trotta.
- Derrida, J. (2011). *El tiempo de una tesis.* Anthropos Editorial.
- Derrida, J. (2011). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones conceptuales* (3ª ed., Vol. 3). Editorial Anthropos / nariño s.l.
- Diótima. (1996a). *La sapienza di partire da sé.* Liguori Editori.
- Diótima. (1996b). *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual.* Icaria.
- Diótima. (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* Icaria.
- Diótima. (2005). *La mágica fuerza de lo negativo.* horas y Horas.
- Duras, M. (2009). *Escribir.* Fábula. Tusquets Editores.
- Elbaz-Luwisch, F. E. (2010). "Narrative inquiry: Wakeful engagement with educational experience". En *Curriculum Inquiry*, Nro.40.
- Espinosa, Y., Gómez, D., y Karina, O. (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Universidad del Cauca.



- Farnetti, M. (2017). En la morada quieta, tejiendo y riendo. La casa en los recuerdos de infancia de las escritoras. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual*, 53, 96-116.
- Fink, N., y Merchán, C. (2018). *Infancias libres. Talleres y actividades para educación en géneros* (1 ed.). Chirimbote.
- Flores, v. (2017). *La intimidad del procedimiento. Escritura, lesbiana, sur como prácticas de sí*. POPOVA.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. In (6 ed.). Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (1 ed.). Siglo veintiuno.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Feministas lúcidas.
- Hermosilla, P. (2011). *De viva voz. Estudio de una clase magistral en la Universidad. Relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona. España.
- Hipatía. (1998). *Autoridad científica autoridad femenina* (Vol. 30). horas y HORAS.
- Hizmeri Fernández, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. España.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona. España.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, recontar y revivir relatos de experiencia. *Revista de Educación*, 5(7), pp. 33-74.
- Hustvedt, S. (2019). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo, arte y ciencia*. Editorial Planeta.
- III Pla d'Igualtat de la Universitat de Barcelona*. (2020). Universitat de Barcelona.
- Irigaray, L. (2010). *Ética de la diferencia sexual*. Ellago.

- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1).
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes
- Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. noveduc libros.
- Lispector, C. (2015). *Las palabras*. El cuento de plata. Latinoamericana.
- Lledó, E. (1992). *El silencio de la escritura*. Centro de Estudios Constitucionales.
- López Carretero, A., y Caramés, M. (2010). La vida es una. Investigar, una práctica política. En *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política* (pp. 113- 130). Octaedro.
- López, I. (2007). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *Revista Currículum*, 20, pp. 11-37.
- Luke, C. C., Bartky, S. L., Bennet, A., y Bordo, S. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Luque Lozano, A. (1998). Dialogar, comprender, aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 8-12.
- Lutz, D. (2017). *El gabinete de las hermanas Brontë. Nueve objetos que marcaron sus vidas*. Editorial Siruela.
- Luxán, M., y Azpiazu, J. (2018). *Metodologías de Investigación Feminista*. Universidad del País Vasco.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*. Laertes.
- Maillard, C. *Hilos* (3ª ed.). Tusquets Editores, S.A.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave de la calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Graó.
- Mañeru, A. (2001). La pedagogía de la diferencia sexual. En *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, 85-91.
- Marañón, I. (2018). *Educar en el feminismo* (6 ed.). Plataforma.
- Marañón, I. (2020). *Educar a un niño en el feminismo* (1 ed.). Plataforma Editorial.
- Martín Gaité, C. (1988). *El cuento de nunca acabar*. Anagrama.
- Martinengo, M. (2011). La voz del silencio. Me llama desde siempre. *Duoda. Estudios de la Diferencia Sexual*, (40), 42-60.
- Martinengo, M., Minguzzi, L., Santini, M., y Tavernini, L. (2011). La práctica de la historia viviente. Premisa esencial. *Duoda. Estudios de la Diferencia Sexual*, (40), 62-64.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mèlich, J.-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets editores.

- Mercader, L. (2010). Heloïse perfundet omnia luce (Instalación de la artista Elena del Rivero) *Texto Políticos*.
- Mercader, L. (2017). Coloquio con Laura Mercader Amigó. Somiar la casa i els seus fantasmes / Soñar la casa y sus fantasmas. *DUODA Estudis de la Diferència Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual*, 53, 86-95.
- Merini, A. (2018). *Delito de vida. Autobiografía y poesía*. Vaso roto.
- Mies, M. (2014). Investigación feminista: ciencia, violencia y responsabilidad. In *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas* (pp. 93-120).
- Mies, M., y Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Icaria.
- Milán, L. d. M. d. (2004). *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres* (2ª ed.). horas y HORAS, la editorial.
- Milán, L. d. M. d., y Rivera Garretas, M.-M. (1998). El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad). *Debate Feminista*, 17.
- Milán, L. M. d. (2006). *La cultura patas arriba. "Selección de la Revista Sottosopra con el final del patriarcado 1973-1996"*. horas y HORAS.
- Milano, L. d. D. d. (1996). È accaduto non per caso. *Sottosopra rosso, Enero*.
- Minguizzi, L., Tavernini, L., y Santini, M. (6 de febrero de 2013 16:53:13). *Biblioteca virtual*. Duoda Centro de Investigación de Mujeres. Universidad de Barcelona. Retrieved 10 de abril de 2017 from <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2016.12.0009>
- Minguizzi, L. (2011). La historia rechazada, historia como vida significativa. *Duoda. Estudios de la Diferencia Sexual*, (40), 66-75.
- Moliner, M. (2016). Diccionario de uso del español. En *Maria Moliner. Diccionario de uso del español*.
- Montessori, M. (2020). *Por la causa de las mujeres*. Altamarea.
- Montoya Ramos, M. M. (2006). Ser en confianza. En *Educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Montoya Ramos, M. M., y SOFÍAS. (2010). *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y singular en la relación educativa* (M. M. M. Ramos, Ed.). horas y HORAS.
- Mora, L. (2014b). La ecología del trabajo: el trabajo del pan y las rosas. En *La ecología del trabajo. El trabajo que sostiene la vida* (pp. 25-38). Bomarzo.
- Mortari, L. (2004). Tras las huellas de un saber. *El perfume .de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp.153-162). Icaria.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre* (Vol. 15). horas y HORAS.
- Muraro, L. (2006). *El Dios de las mujeres*. horas y HORAS, la editorial.

- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-58.
- Ngozi Adichie, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House
- Onetti, J. C. (2002). *El astillero*. Seix Barral.
- Orozco Martínez, S. (2009). *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. Barcelona. España
- Orozco Martínez, S. (2017a). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, 143-157.
- Orozco Martínez, S. (2017b). Momentos de vida, lugares para las emociones. En J. Contreras (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases en Educación Infantil y Primaria* (pp. 67-74). Morata.
- Orozco Martínez, S. (2017c). Regar, fregar y coser. Vivir la vida en el aula. En J. Contreras Domingo (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones*. (pp. 243-247). Morata.
- Pardo Torío, J. L. (2004). *La intimidad*. Pre-Textos.
- Pateman, C. (2019). *El contrato sexual* [The sexual contract]. Menades. (1988)
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 184-203). Octaedro.
- Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Morata.
- Pérez de Lara, N., y Arnaus, R. (1999). Una experiència de partir de si en un context educatiu. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 17, 139-169.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para cualquier educación diferenciada*. Graó.
- Pichon-Rivière, E. (1996). El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología Social (I). Ed. Nueva Visión.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, (19), 107-126.

- Piussi, A. M. (2013). Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA. Estudis de la Diferència sexual/ Estudios de la Diferencia Sexual*. *DUODA*, 22-35.
- Piussi, A. M. (2013a). ¿Educar para el cambio o cambio de civilización? In A. Butarelli y F. Giardini (Eds.), *El pensamiento de la experiencia* (pp. 311-321). Ediciones del Crec y Instituto Paulo Freire de España.
- Piussi, A. M. (2013b). No puede existir una pedagogía, sino es una pedagogía de la diferencia. *Argonautas. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales*, (3), 200 – 221.
- Piussi, A. M., y Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Icaria.
- Piussi, A. M., Mañero Méndez, A., y (Coords.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Postic, M. (2000). *La relación Educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Narcea.
- Prats, E. (2019). *L'escola importa. Notes per repensar la educació*. (1 ed.). Eumo.
- Quiles Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. Barcelona. España.
- Quiles Fernández, E. (2017). Conversar atendiendo el movimiento de la vida. En J. Contreras Domingo (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.
- Revilla, C. (2003). *Simone Weil: nombrar la experiencia*. Trotta
- Riba, G. (2018). *L'escola en construcció. Un camí en i per a la transformació*. (1 ed.). Círculo Rojo.
- Rich, A. (2019). *Adrienne Rich. Ensayos esenciales. Cultura, política y al arte de la poesía*. Capitán Swing.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Trotta.
- Rivera Garretas, M.-M. (2000). El feminismo de la diferencia sexual. Orígenes, fundamentos y situación actual. In G. Gil, Alicia y D. Sales (Eds.), *Mujeres: mediar para reconocer otros mundos en este mundo*. Universidad Jaume I.
- Rivera Garretas, M.-M. (2001). *El cuerpo indispensable* (2ª ed., Vol. 24). horas y HORAS.
- Rivera Garretas, M.-M. (2003a). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000* (2ª ed.). Icaria.
- Rivera Garretas, M.-M. (2003b). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista* (3ª ed.). Icaria.
- Rivera Garretas, M.-M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Publicacions de la Universitat de València.
- Rivera Garretas, M.-M. (2007). La historia que rescata y redime el presente. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 33-39.

- Rivera Garretas, M.-M (2008). *Ni mujeres privadas ni mujeres públicas: lo personal es político*. En Biblioteca Virtual Duoda. Recuperado a partir de:  
<http://www.ub.edu/duoda/diferencia/html/es/secundario11.html>
- Rivera Garretas, M.-M. (2009a). Entrevista Lia Cigarini. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 36, 181-188.
- Rivera Garretas, M.-M. (2009b). *La práctica de la relación*.  
<http://www.ub.edu/duoda/web/es/textos/6/42/>
- Rivera Garretas, M.-M. (2010). El cuerpo femenino: genealogías de la libertad. In C. S. d. I. C. CSIC (Ed.), *Desvelando el cuerpo: perspectivas desde las ciencias sociales y humanas*.
- Rivera Garretas, M.-M. (2011). La historia viviente: historia más verdadera. *Duoda. Estudios de la Diferencia Sexual*, (40), 92-110.
- Rivera Garretas, M.-M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Sabina
- Rivera Garretas, M.-M. (2012). ¿Por qué Helöise en la escalera nombre de la Universidad de Barcelona? *Textos políticos*.
- Rivera Garretas, M.-M. (2017). Treinta años de docencia libre en Duoda. *DUODA Estudis de la Diferència Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual*, 53, 26-43.
- Rivera Garretas, M.-M. (2019). *Sor Juana Inés de la Cruz: Mujeres que no son de este mundo*. Sabina.
- Rivera Garretas, M.-M. (2020a). El Centre de Recerca de Dones Duoda de la Universitat de Barcelona (1982-2020): la revolució de la llibertat femenina. *Revista de Catalunya. Feminismes subjectes del nou mil·lenni*, 06, 249-256.
- Rivera Garretas, M.-M. (2020b). *El placer femenino es clitórico*. A mano.
- Rivera Garretas, M.-M., Cigarini, L., y Muraro, L. (2008). *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. horas y HORAS.
- Sarasa, M. (2014). Experiencias de enseñanza y aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), pp. 157-160.  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/986](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/986)
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sendón de León, V. (2002). *Marcar las diferencias. Discursos feministas ante un nuevo siglo*. Icaria.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Shiva, V. (2014a). El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. In *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas* (pp. 275-288). Icaria.
- Shiva, V. (2014b). Reduccionismo y regeneración: crisis en la ciencia. In *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas* (pp. 73-92). Icaria.

- Sierra, J. E. (2020). Enseñar a pensar en las posibilidades. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 175-179.
- Silva-Peña, I. (2017). Uso de la indagación narrativa autobiográfica. Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. Reyes y R. Aravena, *Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica* (pp. 39-50). Ediciones UCSH.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávalos.
- Skliar, C., y Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. noveduc libros.
- Skliar, C., y Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante.
- Sofías. (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. horas y HORAS.
- Sofías. (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Sabina.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en la Argentina. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 3, 1-13.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Auténtica.
- Tomassi, W. (2002). *Filósofos y mujeres*. Narcea.
- Tonucci, F. (2016). Prólogo de la primera edición. Dentro de Area et al. *Hablemos de educación. Reflexiones educativas para cambiar el mundo*. (pp. 7-12). Vicens Vives.
- Tonucci, F. (2019). Per què la infància. Sobre la necessitat que les nostres societats apostin definitivament per les nenes i els nens. In (1 ed.). Destino.
- UNESCO. (2020). *El Derecho a la Educación*. Retrieved 10/07/2020 from <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- Valera, G., y Madriz, G. (2005). Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En *Entre Pedagogía y Literatura* (pp. 201-220). Miño y Dávila.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo* (3ª ed.). Siruela.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.

- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 225-240). Morata.
- Vignale, S., y Alvarado, M. *Proyecto: Pensamiento Alternativo II. Pedagogías de las diferencias*. 12/02/2017  
En <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=214>
- Weil, S. (1978). *Simone Weil, Reflexiones sobre las causas de la libertad y de la opresión social*. Premia Editora.
- Weil, S. (2006). Simone Weil. Experiencia y significado del misterio de la existencia. *Anthropos. Huellas del conocimiento*, 211.
- Wilson, C. (1998). Carmen Martín Gaité, la autoridad femenina y el partir de sí. *DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual*, 14(14), 73-82.
- Wolf, N. (1991). *El mito de la belleza* (1 ed.). EMECE.
- Woolf, V. (2018). *Un cuarto propio*. Sabina
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (2ª ed.). Graó
- Zamboni, C. (1995). La universidad pública y el materialismo del alma. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 9, 121-133.
- Zamboni, C. (2004). Inventar, agradecer: pensar. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Icaria.
- Zamboni, C. (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *Duoda. Estudios de la Diferencia Sexual*, (36).
- Zamboni, C. (2018). El sentir: una de las palabras clave del vínculo entre feminismo e inconsciente. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, 54, 52-60.
- Zamboni, C. (2019). Las palabras para decirlo. *DUODA. Estudios de la Diferencia Sexual/Estudios de la Diferencia sexual*, 57, 21-32.
- Zambrano, M. (1986). *Somos documentales: La memoria fértil - María Zambrano. Éxtasis de una palabra perdida* España, RTVE.
- Zambrano, M. (1989). *Delirio y Destino*. Mondadori
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma* (Sexta ed.). Alianza editorial.
- Zambrano, M. (2010). *Esencia y hermosura. Antología* (N. Vélez y M. Ferro, Eds.). Círculo de Lectores, S.A. (Sociedad Unipersonal) / Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, M. (2011a). *Filosofía y Educación. Manuscritos* (Á. Casado & J. Sánchez-Gey, Eds.). Editorial Club Universitario.
- Zambrano, M. (2011b). *Notas de un método*. Editorial Tecnos.



